



INFORME
EURYDICE

Iniciativas contra el bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias

Cambios en las políticas de la educación
escolar en Europa desde 2020

Educación
escolar

Erasmus+

Enriqueciendo vidas, abriendo mentes.

Este documento ha sido publicado por la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA, Plataformas, Estudios y Análisis).

Se ruega citar la publicación de la siguiente manera:

Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2025), Iniciativas contra el bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias. Cambios en las políticas de la educación escolar en Europa desde 2020. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura

Plataformas, Estudios y Análisis

Boulevard Simon Bolivar 34 (Unidad A6)

BE-1000 Bruselas

Correo electrónico: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Página web: <http://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

Impreso por la Oficina de Publicaciones de la Unión Europea en Luxemburgo

Texto finalizado en octubre de 2025.

Este documento no refleja necesariamente la posición oficial de la Comisión Europea.

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2026.

© Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, 2026



La política de reutilización de los documentos de la Comisión Europea se rige por la Decisión 2011/833/UE de la Comisión, de 12 de diciembre de 2011, relativa a la reutilización de los documentos de la Comisión (DO L 330 de 14.12.2011, p. 39, ELI: <http://data.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj>)

Salvo que se indique otra cosa, la reutilización del presente documento está autorizada en virtud de una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>). Esto significa que se permite la reutilización siempre que la fuente esté adecuadamente identificada y se indique cualquier cambio.

Para cualquier uso o reproducción de elementos que no sean propiedad de la Unión Europea o de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, podrá ser necesario solicitar la autorización directamente a los respectivos titulares de los derechos. La Unión Europea o la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura no son los titulares de los derechos de autor de los siguientes elementos:

Imagen de la portada: © Konstantin Yuganov - stock.adobe.com

PDF

ISBN 978-92-9416-156-7

doi: 10.2797/7119565

EC-01-25-073-ES-N

e-NIPO: 164-26-092-8

Iniciativas contra el bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias

Cambios en las políticas de la educación escolar en Europa desde 2020

Informe de Eurydice

Prólogo



Todo el alumnado de Europa debería tener la oportunidad de dominar las competencias básicas que abren las puertas al aprendizaje, a nuevas oportunidades y al futuro.

La lectura, las matemáticas, las ciencias, las competencias digitales y la ciudadanía son mucho más que materias escolares; son herramientas esenciales para la vida. Desbloquean el aprendizaje, fomentan la participación y permiten a las personas jóvenes contribuir a su comunidad y a Europa. Apoyar al alumnado para que adquiriera estas competencias es una de las inversiones más importantes que podemos hacer; por el propio alumnado y por el futuro común de Europa.

Sin embargo, las evaluaciones internacionales recientes revelan que un número cada vez mayor de estudiantes en Europa finaliza la educación obligatoria sin alcanzar los niveles esperados en estas competencias básicas. Esto representa una seria preocupación en lo que respecta a la capacidad de Europa para afrontar los retos del futuro. Cuando el alumnado no recibe el apoyo necesario para desarrollar sus competencias básicas, se puede quedar rezagado en un momento en el que debería estar ganando confianza y descubriendo su potencial.

En respuesta a esta situación, la Comisión Europea ha situado las competencias básicas en el centro de su agenda más amplia sobre educación y competencias. La Comunicación de la Unión de las Competencias establece una visión común para dotar al alumnado de las competencias necesarias para el mundo cambiante en el que vivimos. El Plan de Acción para las Competencias Básicas define medidas concretas para mejorar los resultados del aprendizaje, reforzar la enseñanza y reducir las desigualdades. Junto a ello, el Plan Estratégico para la Formación en STEM fomenta la excelencia y el compromiso en STEM desde una edad temprana para garantizar que todo el alumnado, no solo unos pocos, pueda aspirar a alcanzar altos niveles de rendimiento.

Este informe de Eurydice analiza cómo los sistemas educativos de toda Europa abordan el bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias en los niveles de educación primaria y en la primera etapa de la educación secundaria. Presenta la evolución reciente de las políticas en materia de currículos y evaluación, apoyo al aprendizaje, formación del profesorado e implicación de las familias. También señala los ámbitos en los que es necesario redoblar los esfuerzos para garantizar que todo el alumnado tenga igualdad de acceso a una educación de calidad.

Priorizar enfoques de aprendizaje innovadores, fomentar la inclusión y reconocer el valor del apoyo personalizado a quienes más lo necesitan puede contribuir a obtener mejores resultados. Nuestro objetivo es apoyar a los Estados miembros para que alcancen sus metas para 2030: menos del 15 % del alumnado con bajo rendimiento en lectura, matemáticas, ciencias y competencias digitales y una proporción de alumnado de más alto rendimiento de al menos el 15 %. En 2026 se pondrá en marcha el Sistema de apoyo para las competencias básicas de la Comisión: se colaborará con los Estados miembros interesados para establecer medidas de intervención eficaces con las que hacer frente a las carencias en competencias básicas.

Me gustaría dar las gracias a la Red Eurydice por haber elaborado este informe. Será un recurso valioso para los responsables de las políticas educativas, los profesionales y las partes interesadas de toda Europa. Nuestro compromiso compartido con la calidad, la inclusión y la excelencia hará que nuestra colaboración continuada garantice que todo el alumnado de Europa pueda construir una base sólida que les permitirá prosperar tanto dentro como fuera de su centro educativo.

Roxana Mînzatu

Vicepresidenta Ejecutiva para los Derechos Sociales y Competencias,
Empleo de Calidad y Preparación

ÍNDICE

Prólogo	3
Tabla de figuras	7
Resumen ejecutivo	11
Introducción	21
Capítulo 1: Marco normativo estratégico	28
1.1. Marcos normativos de alto nivel nuevo o revisados desde 2020/2021	30
1.2. Marcos normativos amplios de alto nivel	31
1.3. Marcos normativos específicos de alto nivel	37
1.4. Seguimiento y evaluación de los marcos normativos de alto nivel	39
1.5. Resumen	42
Capítulo 2: Organización de la enseñanza	44
2.1. Cambios en las políticas desde 2020/2021	45
2.2. La organización del tiempo del alumnado	47
2.3. La agrupación del alumnado	50
2.4. Resumen	51
Capítulo 3: Cambios curriculares	53
3.1. Cambios curriculares desde 2020/2021	54
3.2. Revisión de los objetivos de rendimiento	55
3.3. Reducción de los contenidos curriculares	55
3.4. Inclusión e individualización	56
3.5. Foco en la educación STEM y los métodos de enseñanza innovadores	56
3.6. Resumen	57
Capítulo 4: Evaluación de las necesidades de aprendizaje	58
4.1. Cambios en las políticas desde 2020/2021	59
4.2. Evaluación de diagnóstico	62
4.3. Pruebas nacionales y recopilación de datos	64
4.4. Resumen	66

Capítulo 5: Refuerzo del apoyo al aprendizaje	67
5.1. Cambios en las políticas desde 2020/2021	68
5.2. Nuevos marcos normativos	71
5.3. Tutorías individuales o en grupos reducidos	72
5.4. Financiación adicional a discreción de los centros educativos	74
5.5. Resumen	75
Capítulo 6: Apoyo al profesorado para la mejora de las competencias básicas	76
6.1. Políticas nuevas o resivadas desde 2020/2021	77
6.2. Oportunidades de desarrollo profesional	79
6.3. Materiales y recursos didácticos y otras medidas de apoyo	84
6.4. Medidas políticas para la contratación de docentes especializados y asistentes de enseñanza	87
6.5. Resumen	92
Capítulo 7: La participación de las familias en el proceso de aprendizaje	94
7.1. Políticas nuevas o revisadas desde 2020/2021	95
7.2. Formaciones y talleres	97
7.3. Recursos pedagógicos y orientación	100
7.4. Iniciativas de lectura, programas de libros a domicilio y otras medidas de apoyo	102
7.5. Resumen	105
Glosario	107
Referencias	111
Anexo: marcos normativos estratégicos	119
Agradecimientos	121

Tabla de figuras

Resumen ejecutivo	11
Figura A: Diferencias en puntos porcentuales entre las tasas de bajo rendimiento del alumnado de 15 años procedente de entornos socioeconómicos bajos y altos (con 0-25 y +26 libros en el hogar, respectivamente) en matemáticas, 2022	11
Figura B: Ecosistema interdependiente de medidas políticas que abordan el bajo rendimiento en competencias básicas	12
Figura C: Áreas de cambios de políticas que abordan el bajo rendimiento en competencias básicas (2020/2021-2024/2025), CINE 1-2	13
Figura D: Sistemas educativos con evaluación de diagnóstico y tutorización en grupos pequeños nuevas o revisadas	16
Figura E: Tres palancas para reforzar la enseñanza de competencias básicas: formación, recursos y apoyo docente para aulas inclusivas	17
Figura F: Implicación de las familias en el apoyo al aprendizaje de competencias básicas	18
Figura G: Sistemas educativos que han introducido la enseñanza diferenciada, a personal docente o de apoyo adicional y medidas de apoyo al aprendizaje nuevas o reforzadas entre los cursos 2020/2021 y 2024/2025, CINE 1-2	19
Introducción	21
Figura 1: Porcentaje del alumnado de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias, 2018 y 2022	23
Figura 2: Porcentaje del alumnado de 15 años con bajo rendimiento en matemáticas, por número de libros en casa, 2022	24
Figura 3: Porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en matemáticas y ciencias en cuarto curso de educación primaria, 2019 y 2023	26
Capítulo 1: Marco normativo estratégico	28
Figura 1.1: Macos normativos de alto nivel nuevos o revisados para los niveles CINE 1 y CINE 2, 2020/2021-2024/2025	31
Figura 1.2: Marcos normativos nuevos o revisados con objetivos medibles que aborden el bajo rendimiento en competencias básicas	40
Capítulo 2: Organización de la enseñanza	44
Figura 2.1: Cambios en la organización de la enseñanza entre 2020/2021 y 2024/2025, CINE 1-2	46
Figura 2.2: Número de sistemas educativos que aplicaron cambios en la organización de la enseñanza entre 2020/2021 y 2024/2025, CINE 1-2, por subcategoría	47
Figura 2.3: Cambios en la organización de la enseñanza entre 2020/2021 y 2024/2025, CINE 1-2, por sistema educativo y subcategoría	48
Capítulo 3: Cambios curriculares	53
Figura 3.1: Cambios curriculares para reducir el bajo rendimiento en competencias básicas entre 2020/2021 y 2024/2025, CINE 1-2	54

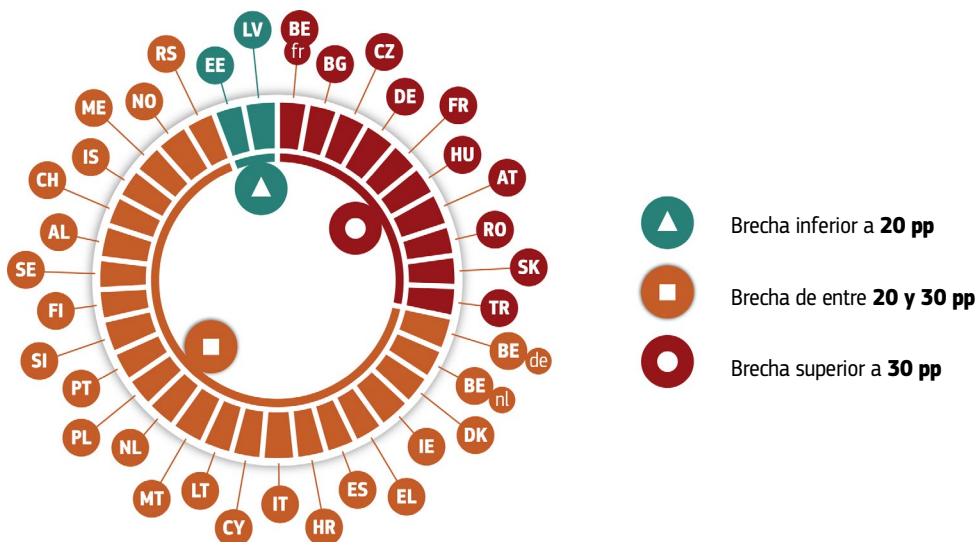
Capítulo 4: Evaluación de las necesidades de aprendizaje	58
Figura 4.1: Herramientas nuevas o revisadas para evaluar las necesidades de aprendizaje del alumnado de bajo rendimiento (2020/2021-2024/2025), CINE 1-2	60
Figura 4.2: Número de sistemas educativos con herramientas nuevas o revisadas para evaluar las necesidades de aprendizaje del alumnado de bajo rendimiento (2020/2021-2024/2025), CINE 1-2	61
Figura 4.3: Herramientas nuevas o revisadas para la evaluación de las necesidades de aprendizaje del alumnado de bajo rendimiento por sistema educativo (2020/2021-2024/2025), CINE 1-2	62
Capítulo 5: Refuerzo del apoyo al aprendizaje	67
Figura 5.1: Medidas nuevas o revisadas para reforzar el apoyo al aprendizaje de competencias básicas (2020/2021-2024/2025), CINE 1-2	68
Figura 5.2: Número de sistemas educativos con medidas nuevas o revisadas para reforzar el apoyo al aprendizaje de competencias básicas (2020/2021-2024/2025), CINE 1-2	69
Figura 5.3: Medidas nuevas o revisadas para reforzar el apoyo al aprendizaje de competencias básicas por sistema educativo (2020/2021-2024/2025), CINE 1-2	70
Capítulo 6: Apoyo al profesorado para la mejora de las competencias básicas	766
Figura 6.1: Políticas nuevas o revisadas de apoyo al profesorado para la mejora de la docencia de competencias básicas y una educación inclusiva, 2020/2021-2024/2025, CINE 1-2	78
Figura 6.2: Número de sistemas educativos con políticas nuevas o revisadas de apoyo al profesorado para la mejora de la docencia de competencias básicas y una educación inclusiva por subcategoría, 2020/2021-2024/2025, CINE 1-2	79
Figura 6.3: Políticas de apoyo al profesorado para la mejora de la docencia de competencias básicas y una educación inclusiva por sistema educativo y subcategoría, 2020/2021-2024/2025, CINE 1-2	80
Figura 6.4: Políticas nuevas o revisadas que fomenten la contratación de docentes especialistas y asistentes de enseñanza, 2020/2021-2024/2025, CINE 1-2	89
Capítulo 7: La participación de las familias en el proceso de aprendizaje	94
Figura 7.1: Políticas nuevas o revisadas de apoyo a las familias para la mejora de la adquisición de competencias básicas, 2020/2021-2024/2025, CINE 1-2	96
Figura 7.2: Número de sistemas educativos con medidas nuevas o revisadas de apoyo a las familias para la mejora de la adquisición de competencias básicas por subcategoría, 2020/2021-2024/2025, CINE 1-2	97
Figura 7.3: Medidas nuevas o revisadas de apoyo a las familias para la mejora de la adquisición de competencias básicas por sistema educativo y subcategoría, 2020/2021-2024/2025, CINE 1-2	98

NEE	Necesidades Educativas Especiales
STEM	Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Agencia para la Infancia de las Naciones Unidas

Resumen ejecutivo

Garantizar que todo el alumnado adquiera conocimientos sólidos en lectura, matemáticas y ciencias sigue siendo uno de los retos más acuciantes para los sistemas educativos europeos. Estas destrezas sustentan el aprendizaje a lo largo de la vida, la empleabilidad, la participación ciudadana y el desarrollo personal. Sin embargo, los últimos resultados de evaluaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) muestran un aumento en el número de alumnado con bajo rendimiento escolar, especialmente entre el alumnado más desfavorecido, así como una brecha cada vez mayor entre los grupos socioeconómicos. La pandemia de la COVID-19 agravó estos desafíos al aumentar las desigualdades en el acceso al aprendizaje y acelerar las tendencias decrecientes en el rendimiento. Esto se refleja claramente en la Figura A, que muestra, a partir de los datos del estudio PISA 2022 (matemáticas), que en dicho año existían solo dos sistemas educativos en los que la diferencia entre las tasas de bajo rendimiento del alumnado de entornos socioeconómicos altos y bajos era inferior a 20 puntos porcentuales (pp).

Figura A: Diferencias en puntos porcentuales entre las tasas de bajo rendimiento del alumnado de 15 años procedente de entornos socioeconómicos bajos y altos (con 0-25 y +26 libros en el hogar, respectivamente) en matemáticas, 2022



Fuente: Eurydice, a partir de la base de datos de PISA 2022 de la OCDE

En respuesta, la Unión Europea ha reforzado significativamente su marco de políticas. La Recomendación del Consejo de 2022 sobre los caminos hacia el éxito escolar ⁽¹⁾ hace un llamamiento a enfoques inclusivos centrados en el alumnado con el fin de impulsar la adquisición de competencias básicas. En 2025, el paquete “La Unión de Competencias” ⁽²⁾ presentó el Plan Estratégico para la Formación en materias STEM y el Plan de

⁽¹⁾ Recomendación del Consejo, de 28 de noviembre de 2022, sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar temprano, 2022/C 469/01, DO C 469, 9.12.2022.

⁽²⁾ [Unión de las Competencias – Comisión Europea](#).

Acción para las Competencias Básicas, que fomentan la detección temprana de las dificultades de aprendizaje, el apoyo personalizado, el refuerzo de la enseñanza y el aprendizaje y la participación significativa de las familias y las comunidades (Comisión Europea, 2025a, 2025b).

Contenido y estructura del informe

Este informe analiza políticas dirigidas a contrarrestar el bajo rendimiento en competencias básicas (lectura, matemáticas y ciencias) que se adoptaron y/o implementaron en el curso escolar 2020/2021 o posteriormente y seguían vigentes en 2024/2025. No se han incluido en este estudio las medidas temporales (por ejemplo, aquellas relacionadas con la gestión inmediata de la crisis de la COVID-19) que ya no están activas. Este informe se basa en datos cualitativos sobre políticas y medidas que se han recopilado a través de una encuesta de recogida de datos de Eurydice. Abarca la educación primaria y la primera etapa de la educación secundaria en 37 sistemas educativos europeos.

Aunque la atención se centra en nuevas medidas o cambios en políticas existentes que se han adoptado/implementado desde 2020, resulta evidente que en todos los sistemas educativos también se habían implementado políticas relevantes antes de 2020. De hecho, las políticas para abordar el bajo rendimiento en competencias básicas y, de forma más general, para mejorar la inclusión en educación y apoyar al alumnado desfavorecido, han sido ampliamente documentadas en varios informes recientes de Eurydice, que, cuando procede, se citan en este informe como documentación de referencia.

Este informe consta de siete capítulos que examinan los temas representados en la Figura B, que ilustra el ecosistema interdependiente de las medidas de las políticas que los sistemas educativos han implementado para abordar el bajo rendimiento en competencias básicas.

Figura B: Ecosistema interdependiente de medidas de las políticas que abordan el bajo rendimiento en competencias básicas



Fuente: Eurydice.

En la base de este ecosistema se encuentran los marcos normativos estratégicos, que conforman y conectan las reformas en los ámbitos del currículo, la enseñanza, la evaluación, el apoyo al aprendizaje, el desarrollo docente y la implicación de las familias. En el centro de este ecosistema se encuentra el profesorado, cuya competencia profesional y las estructuras de apoyo con las que cuentan son fundamentales para la implementación efectiva del currículo, la práctica docente, la evaluación, el apoyo al aprendizaje y la colaboración con las familias. El informe muestra que, desde el curso 2020/2021, casi todos los sistemas educativos han introducido reformas orientadas a apoyar al profesorado mediante el desarrollo profesional continuo (DPC), recursos pedagógicos inclusivos y la contratación de personal especializado. Estos cambios están directamente relacionados con reformas curriculares más amplias que priorizan las habilidades esenciales, la enseñanza diferenciada y los entornos de aprendizaje inclusivos. Aunque los enfoques nacionales varían, existe una convergencia cada vez mayor en torno a respuestas integradas de todo el sistema que combinan medidas universales y específicas para apoyar a todo el alumnado.

Conclusiones principales

La Figura C resume las principales áreas de reforma que las autoridades educativas europeas han acometido desde 2020. Como muestra la figura, la mayoría de los sistemas educativos incluidos en este informe han adoptado nuevos marcos normativos estratégicos de nivel superior. Casi todos los sistemas educativos adaptaron sus políticas relativas al profesorado. Se han realizado cambios en más de la mitad de los sistemas educativos en todas las áreas, pero la organización de la enseñanza y el apoyo que se brinda a las familias se han mantenido relativamente más estables. En general, la figura refleja un gran esfuerzo de las políticas para reforzar todos los aspectos clave que contribuyen al desarrollo de las competencias básicas, con especial atención al apoyo al profesorado y la coherencia del sistema. A continuación, se analizan los cambios producidos en cada área:

Figura C: Áreas de cambios de políticas que abordan el bajo rendimiento en competencias básicas (2020/2021-2024/2025), CINE 1-2



Fuente: Eurydice.

Los marcos normativos estratégicos abordan cada vez más las competencias básicas en el contexto de agendas más amplias de equidad y éxito escolar

Desde 2020, 33 sistemas educativos han adoptado o revisado al menos un marco de políticas de nivel superior que aborda directamente el bajo rendimiento en competencias básicas. Estas iniciativas varían en su enfoque temático y alcance: en total, se han documentado 49 marcos normativos, de los que 36 son amplios

y 13 específicos. Los marcos de políticas específicos se centran exclusivamente en la mejora de competencias básicas, mientras que los marcos amplios abordan el problema como parte de iniciativas de mayor alcance sobre educación inclusiva, bienestar del alumnado o éxito escolar. En ambos casos, los objetivos relacionados con las competencias básicas se abordan a través de compromisos normativos definidos y medidas de implementación. Tanto los marcos más amplios como los específicos reflejan los principios de la Recomendación del Consejo de 2022 sobre los caminos hacia el éxito escolar, que promueven un enfoque integral del sistema, centrado en el alumnado, que combina medidas universales y específicas.

Además de España, en el informe hay otros diecisiete sistemas educativos que informan de al menos un marco de políticas con objetivos concretos vinculados a indicadores de rendimiento (por ejemplo, niveles de competencia de PISA) o estándares nacionales, como la reducción de la proporción de alumnado de bajo rendimiento o el aumento de la adquisición de competencias básicas entre los grupos desfavorecidos. Los marcos recientes también tienen en consideración la pérdida de aprendizaje tras la pandemia y la implicación del profesorado y las familias.

La supervisión y la evaluación siguen siendo aspectos relativamente limitados de la implementación de políticas. Aunque aproximadamente la mitad de los sistemas educativos tienen marcos normativos con objetivos medibles, solo seis sistemas informan de evaluaciones estructuradas del impacto, e incluso en estos casos, suelen centrarse más en la implementación que en el impacto. No obstante, el uso de indicadores de rendimiento sugiere unos esfuerzos crecientes por reforzar la coherencia, el alcance y la responsabilidad de las políticas relacionadas con las competencias básicas.

Los cambios en la organización de la instrucción tienden a orientarse hacia el aumento del tiempo de aprendizaje y la flexibilidad de la instrucción

La organización de la enseñanza es uno de los atributos fundamentales de la experiencia educativa del alumnado. El informe analiza las reformas relacionadas con la cantidad y la flexibilidad del tiempo de instrucción disponible para el alumnado que se dedica a las competencias básicas; la duración de la jornada escolar formal; y el agrupamiento del alumnado para la experiencia educativa y la enseñanza.

Entre los cursos 2020/2021 y 2024/2025, las autoridades educativas de nivel superior implementaron cambios en más de la mitad de los sistemas educativos europeos analizados en este informe. Las diferencias entre los niveles educativos son marginales, lo que demuestra que las autoridades educativas se han dirigido a alumnado tanto de primaria como de la primera etapa de la educación secundaria.

Los cambios en la organización de la enseñanza dirigidos a abordar el bajo rendimiento en competencias básicas han tendido, por lo general, a aumentar el tiempo que el alumnado pasa en el centro, ya sea mediante el aumento del tiempo dedicado a materias relacionadas con las competencias básicas o incluso la ampliación de la duración de la jornada escolar. Mientras cinco sistemas educativos implementaron cambios para todas las materias relacionadas con las competencias básicas, otros cinco se centraron en áreas específicas, principalmente la lectura o las competencias científicas.

Además de la cantidad de tiempo de instrucción, las reformas en la organización de la enseñanza han conllevado a menudo un aumento de la flexibilidad y mayor autonomía otorgada a los centros para organizar la enseñanza. En más de una cuarta parte de los sistemas educativos europeos, los centros han ganado autonomía a la hora de definir parte del tiempo de instrucción dedicado a determinadas materias, y/u organizar el trabajo y el agrupamiento del alumnado en el aula. Con frecuencia, la flexibilidad ha aumentado en ambas dimensiones a la vez, y ocho sistemas educativos están creando las condiciones necesarias para la docencia diferenciada y los agrupamientos flexibles y fomentando estos enfoques a fin de responder a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado.

La mayoría de los sistemas educativos han realizado cambios curriculares para apoyar el desarrollo de las competencias básicas

Los currículos escolares desempeñan un papel fundamental a la hora de ofrecer una educación de calidad e inclusiva y apoyar el desarrollo de las competencias. Las autoridades educativas de toda Europa revisan y reorientan el contenido de los currículos escolares periódicamente para responder a la evolución de las necesidades de la sociedad y del alumnado, abordar nuevos retos en materia de políticas y reflejar los enfoques pedagógicos más recientes.

Desde el curso escolar 2020/2021, la mayoría de los países europeos han revisado los currículos para apoyar el desarrollo de las competencias básicas y mejorar el rendimiento escolar. Aunque las medidas presentadas son diversas y a menudo persiguen múltiples objetivos, se pueden observar varios temas recurrentes. Con frecuencia, las autoridades educativas buscan mejorar el currículo. Para ello, definen los objetivos de aprendizaje y centran más su atención en las competencias básicas, además de reducir el contenido curricular para evitar la sobrecarga y favorecer un aprendizaje más profundo. Otros cambios citados con frecuencia son aquellos con objetivos como lograr que el currículo sea más integrador y reforzar el apoyo al alumnado en riesgo de bajo rendimiento, así como aumentar la atención a las materias STEM y fomentar una enseñanza innovadora basada en la resolución de problemas y los enfoques interdisciplinares.

Los centros de primaria registran cambios en la evaluación de diagnóstico con mayor frecuencia

La evaluación efectiva es necesaria para abordar el bajo rendimiento escolar. Sin ella, no queda claro qué alumnado necesita apoyo educativo, cuándo lo necesita ni cuáles son exactamente sus lagunas de aprendizaje. La recopilación de datos de Eurydice se ha centrado principalmente en las reformas posteriores a 2020 en las evaluaciones de diagnóstico y en las pruebas nacionales. En total, 28 sistemas educativos europeos introdujeron nuevas herramientas de evaluación o revisaron las ya existentes. El número de sistemas educativos que reformaron sus métodos de evaluación se mantuvo bastante estable en los distintos niveles educativos, con una excepción importante. Recientemente, un número significativamente mayor de sistemas educativos ha llevado a cabo reformas en las herramientas de evaluación de diagnóstico en educación primaria, en comparación con la primera etapa de la educación secundaria. Así, más de un tercio de los sistemas educativos han aplicado evaluaciones de diagnóstico nuevas o revisadas en educación primaria, frente a menos de una cuarta parte en la primera etapa de la educación secundaria. Las reformas de las pruebas nacionales se llevaron a cabo en aproximadamente una cuarta parte de los sistemas educativos europeos tanto en educación primaria como en la primera etapa de la educación secundaria.

Las reformas realizadas en la evaluación han sido diversas, pero la mayoría están relacionadas con el aumento de políticas (por ejemplo, introducir la evaluación de diagnóstico en nuevas áreas o extenderlas a más cursos), el desarrollo metodológico (por ejemplo, nuevas definiciones) y aquellas dirigidas a poblaciones estudiantiles específicas (por ejemplo, alumnado de origen migrante o refugiado).

Un tercio de los sistemas educativos introdujeron o revisaron la tutorización en grupos pequeños

El apoyo adicional al aprendizaje es una herramienta clave para ayudar al alumnado a mejorar su rendimiento escolar. Más de dos tercios de los sistemas educativos europeos adoptaron medidas relevantes, que en la mayoría de los casos se aplican tanto a la educación primaria como a la primera etapa de la educación secundaria. Entre las medidas más habituales se encuentran el desarrollo de un nuevo marco de políticas (por ejemplo, nuevas directrices, planes de acción y/o programas) y la posibilidad de llevar a cabo tutorías individualizadas o en grupos pequeños durante las horas lectivas o fuera del horario escolar.

El informe muestra que, tras el curso escolar 2020/2021, alrededor de un tercio de los sistemas educativos introdujeron o revisaron la tutorización individualizada o en grupos pequeños en los centros de educación primaria, pero solo en torno a una cuarta parte lo hizo tanto en educación primaria como en la primera etapa de la educación secundaria. La introducción o revisión de tutorías en grupos pequeños fuera del horario escolar o los días lectivos también ha sido una medida bastante limitada.

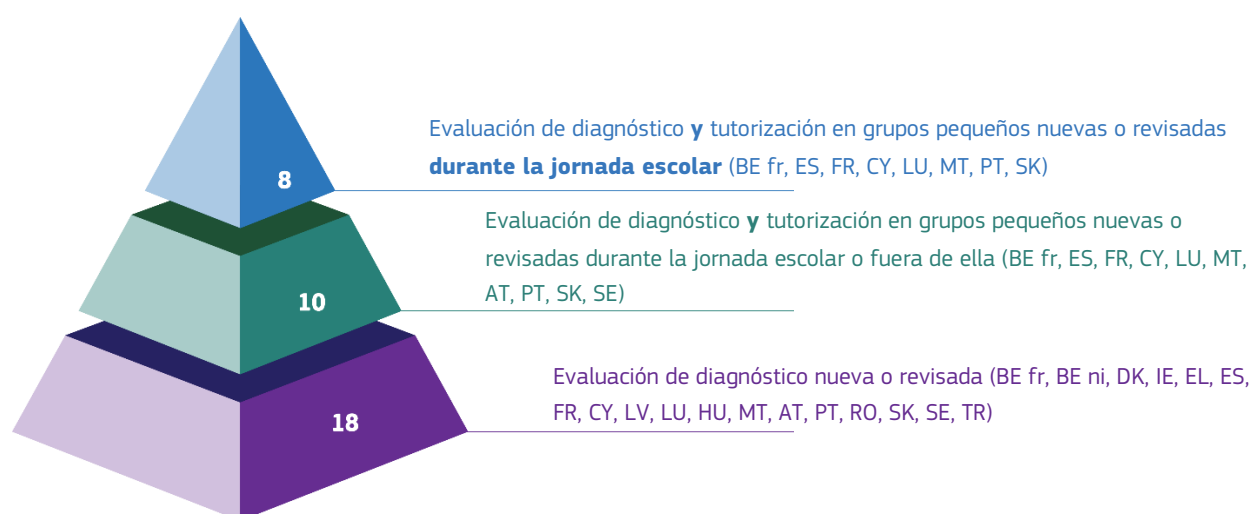
En algo más de un tercio de los sistemas educativos, las autoridades nacionales (o regionales) han proporcionado una financiación adicional que los centros pueden utilizar para reforzar el apoyo al aprendizaje.

Cabe mencionar también que las medidas de apoyo al aprendizaje, en especial aquellas relacionadas con la comprensión lectora, en ocasiones se dirigen a grupos específicos de alumnado (por ejemplo, el alumnado de origen migrante), pero, por lo general, tienden a estar a disposición de todo el alumnado que presenta dificultades.

Las reformas en la evaluación de diagnóstico y la tutorización en grupos pequeños no siempre están relacionadas

Lo ideal es que las reformas para mejorar el rendimiento del alumnado estén interrelacionadas para maximizar su efectividad. Sin embargo, como muestra la Figura D, las reformas en la evaluación de diagnóstico no siempre se vinculan a las reformas relativas a la tutorización en grupos pequeños. De hecho, aunque aproximadamente la mitad de los sistemas educativos han realizado cambios en lo que respecta a las evaluaciones de diagnóstico, menos de la mitad de estos sistemas educativos han llevado a cabo también reformas relacionadas con la tutorización en grupos pequeños.

Figura D: Sistemas educativos con evaluación de diagnóstico y tutorización en grupos pequeños nuevas o revisadas



Fuente: Eurydice.

El profesorado es un actor clave para la mejora de las competencias básicas, y los sistemas educativos están invirtiendo en medidas de apoyo integrales para reforzar su papel

Mejorar los resultados del alumnado en lectura, matemáticas y ciencias depende en gran medida de la capacidad del profesorado para identificar las necesidades de aprendizaje y ofrecer una enseñanza inclusiva y motivadora. Los desarrollos de políticas recientes reflejan este hecho al aumentar las oportunidades de desarrollo profesional, ofrecer materiales adaptados y contratar personal especializado para apoyar la

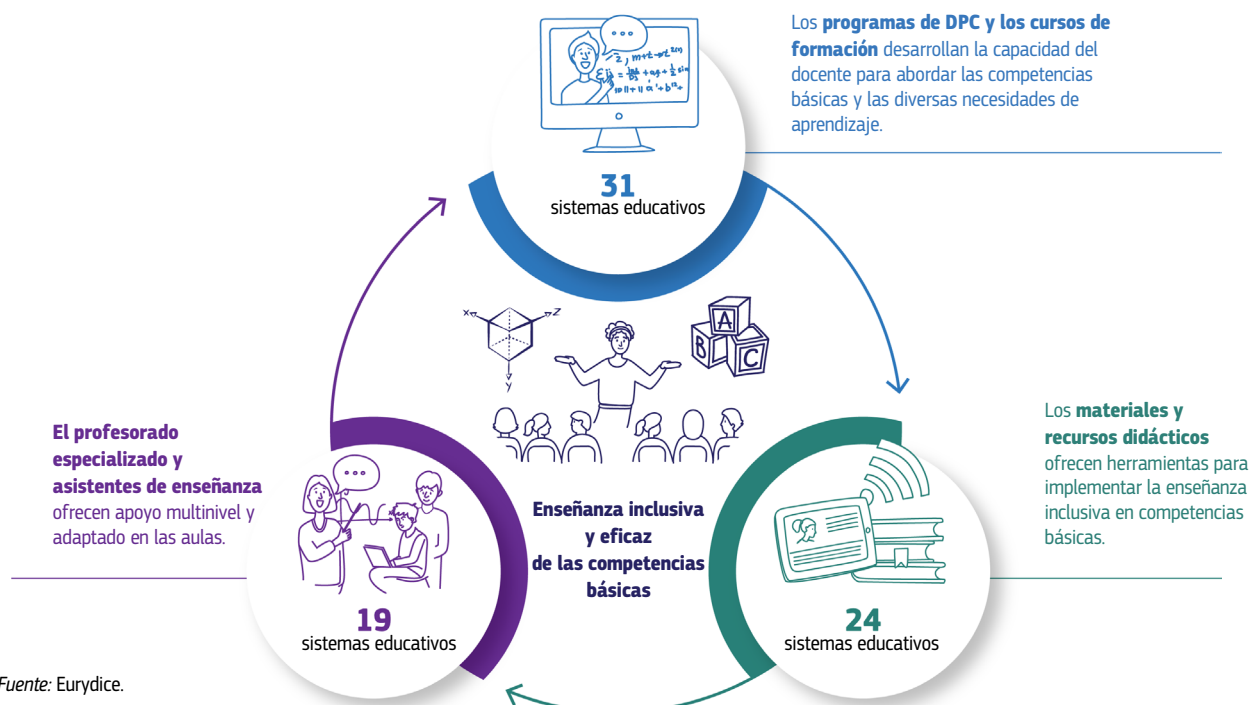
docencia. Se observa un enfoque sistémico, basado en la alineación entre estas tres áreas fundamentales de apoyo.

La mayoría de los sistemas educativos han implementado programas DPC que combinan formación específica en determinadas materias con enfoques pedagógicos inclusivos. Estos programas incorporan la enseñanza diferenciada, evaluación formativa y el uso de herramientas de diagnóstico. Algunos han dado un paso más y ofrecen mentorías y asesoramiento continuados para ayudar al profesorado a abordar los perfiles de aprendizaje del alumnado de bajo rendimiento. Para garantizar la consistencia en las prácticas docentes, las autoridades educativas complementan cada vez más el DPC con recursos pedagógicos estructurados, como unidades didácticas o guías metodológicas, que a menudo están alineados con las reformas de los currículos.

Al mismo tiempo, aproximadamente la mitad de los sistemas educativos han introducido o ampliado las políticas para la contratación de personal de apoyo especializado, como asistentes de enseñanza o docentes especialistas. Este personal ofrece apoyo específico dentro del aula y ayuda al profesorado a personalizar el aprendizaje para el alumnado que presenta dificultades persistentes.

El apoyo efectivo a las competencias básicas y la enseñanza inclusiva se basa en la correspondencia entre tres palancas clave: el desarrollo profesional, los recursos pedagógicos y el personal en el aula (véase la Figura E). El DPC y los recursos estructurados actúan como facilitadores, mientras que la incorporación de personal especializado garantiza un apoyo sensible y multinivel adaptado a las distintas necesidades de aprendizaje.

Figura E: Tres palancas para reforzar la enseñanza de competencias básicas: formación, recursos y apoyo docente para aulas inclusivas



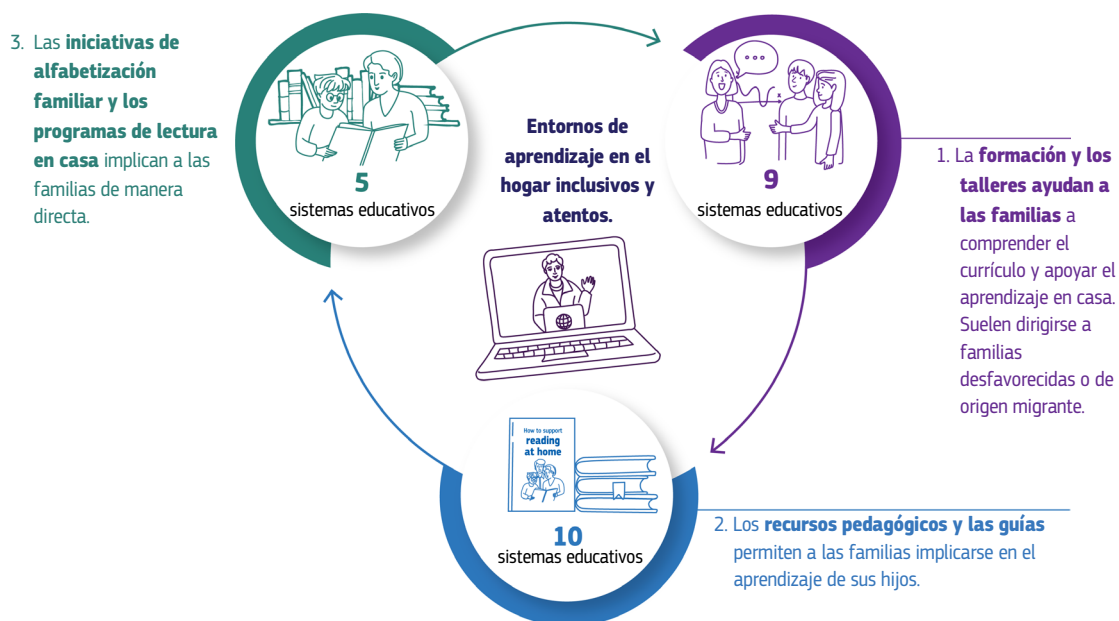
En conjunto, estos avances reflejan un enfoque más coherente y estratégico para el apoyo al profesorado. Aunque la implementación varía de un país a otro, hay una convergencia cada vez mayor en torno a la idea de que mejorar las competencias básicas requiere una inversión sostenida en la capacidad profesional del profesorado, apoyada con herramientas prácticas y asistencia en equipo. Estas tendencias apuntan a un reconocimiento cada vez mayor del papel fundamental que tiene el profesorado para reducir el bajo rendimiento escolar y fomentar resultados de aprendizaje más equitativos.

El papel de las familias es clave para conformar los resultados de aprendizaje del alumnado, y los sistemas educativos están invirtiendo en medidas para implicarlas y apoyarlas de manera más efectiva

El entorno de aprendizaje en el hogar influye enormemente en la adquisición de competencias básicas por parte del alumnado. Desde el curso 2020/2021, muchos sistemas educativos europeos han introducido o revisado políticas para implicar más a las familias como aliadas en el apoyo al aprendizaje en lectura, matemáticas y ciencias. Estas políticas suelen diseñarse con el objetivo de reducir las brechas de equidad y, para ello, se busca llegar a las familias en situación de desventaja y de origen migrante.

Las medidas recientes se centran en ayudar a las familias a comprender las expectativas del currículo y ofrecer apoyo al aprendizaje específico en el hogar (véase la Figura F). Los enfoques incluyen talleres de formación para familias, la distribución de recursos pedagógicos con orientaciones prácticas e iniciativas de lectura en familia, como planes de lectura en casa, a menudo desarrollados en colaboración con las bibliotecas locales. Varios sistemas han introducido plataformas digitales para mejorar la comunicación entre los centros escolares y las familias, mientras que otros ofrecen visitas domiciliarias o coordinadores que actúan como enlace entre el centro y la familia para ofrecer un apoyo más personalizado.

Figura F: Implicación de las familias en el apoyo al aprendizaje de competencias básicas



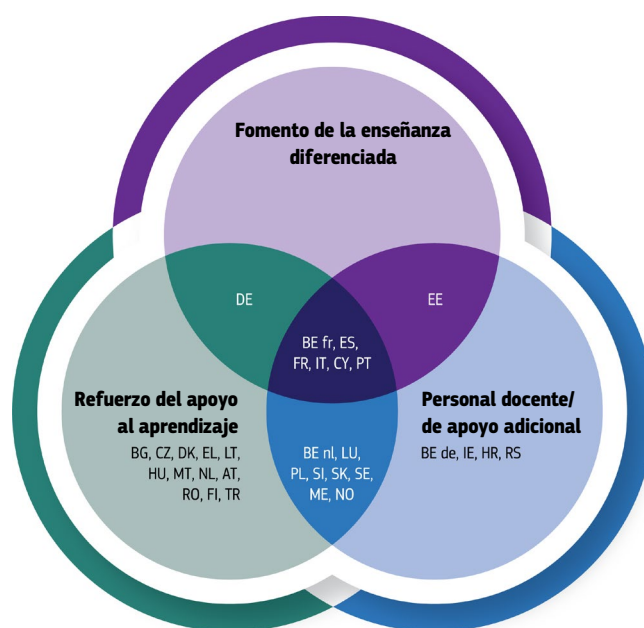
Fuente: Eurydice.

Sin embargo, la integración de estas medidas dentro de estrategias escolares más amplias sigue siendo desigual y las evaluaciones de su impacto son limitadas. Aun así, están surgiendo prácticas prometedoras, en especial cuando el apoyo se mantiene en el tiempo, es culturalmente sensible y se integra en asociaciones coordinadas entre el centro y las familias. La implicación de las familias se ha convertido en una prioridad, y muchos sistemas buscan reforzar la cooperación entre los centros y las familias.

En general, este informe pone de relieve que abordar el bajo rendimiento en competencias básicas sigue siendo una prioridad urgente y compartida en toda Europa. Desde el curso 2020/2021, los sistemas educativos europeos han respondido con una amplia variedad de medidas normativas que abarcan desde el tiempo de instrucción y el currículo hasta la evaluación y el apoyo al aprendizaje, pasando por el desarrollo docente y la implicación de las familias. Muchas de estas acciones están incluidas en marcos estratégicos de políticas educativas, que fomentan un enfoque integral del sistema orientado a la equidad para mejorar las competencias básicas.

Aunque los enfoques nacionales varían, se observan tendencias comunes: mayor flexibilidad en la organización de la enseñanza, integración de pedagogías inclusivas en la formación del profesorado, refuerzo de los mecanismos de diagnóstico y apoyo, y acercamiento a las familias, sobre todo aquellas en situación de desventaja. Además, se pone cada vez más énfasis en la individualización y la enseñanza diferenciada a través de la reforma del currículo, la organización de la enseñanza, la disponibilidad de personal docente y de apoyo adicional, así como medidas de apoyo al aprendizaje. La Figura G ilustra esta última tendencia y muestra hasta qué punto los sistemas educativos europeos han creado las condiciones para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje más individualizado gracias a la combinación de una enseñanza diferenciada, la inclusión de personal docente y de apoyo adicional, y el refuerzo de las medidas de apoyo al aprendizaje.

Figura G: Sistemas educativos que han introducido la enseñanza diferenciada, personal docente o de apoyo adicional y medidas de apoyo al aprendizaje nuevas o reforzadas entre los cursos 2020/2021 y 2024/2025, CINE 1-2



Fuente: Eurydice.

Sin embargo, el seguimiento y la evaluación son desiguales, lo que podría dificultar una implementación efectiva. En el futuro, seguirá siendo fundamental contar con una acción sostenida y coherente, que combine medidas universales y específicas, a fin de mejorar los resultados en competencias básicas y fomentar la equidad en la educación primaria y la primera etapa de la educación secundaria.

Introducción

La educación de calidad se construye a partir de las competencias básicas de lectura, matemáticas y ciencias adquiridas en la primera infancia y en el centro educativo. Al garantizar que el alumnado adquiere estas competencias, las autoridades educativas no solo llevan a cabo la tarea más esencial de la enseñanza, sino que también sientan las bases para impulsar la competitividad de la UE, fomentar la participación activa de la ciudadanía y reforzar la vida democrática.

La mejora de los resultados de aprendizaje y la lucha contra el bajo rendimiento se han convertido en prioridades en la UE, especialmente tras la pandemia de la COVID-19, que perturbó considerablemente la educación en toda Europa, y debido también al importante descenso del rendimiento del alumnado que se aprecia en la encuesta del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de la OCDE. Para ilustrar y comparar las iniciativas que los países europeos están tomando para contrarrestar el bajo rendimiento en las competencias básicas, este informe ofrece una visión general de las políticas y medidas educativas adoptadas en los últimos años.

Competencias básicas: contexto de políticas y definiciones

Reducir el bajo rendimiento en las competencias básicas y mejorar los resultados de aprendizaje han sido y siguen siendo objetivos clave de la Unión Europea. Forman parte del marco estratégico para la cooperación en educación y formación hacia el Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) ⁽³⁾, destacando el compromiso con la equidad, la inclusión y la cohesión social en toda Europa. En este contexto, se entiende por bajo rendimiento el porcentaje del alumnado con un rendimiento inferior al esperado en una o más materias. El objetivo europeo de que la ratio de jóvenes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias sea inferior al 15 % en 2030 ⁽⁴⁾ se basa en el nivel de rendimiento definido sobre el estudio PISA de la OCDE.

Dado que las evaluaciones internacionales revelan problemas persistentes en la adquisición de competencias básicas, la UE ha reforzado su compromiso político con la educación de calidad, la equidad y el desarrollo de competencias. Las iniciativas recientes de la Comisión Europea hacen hincapié en la necesidad de adoptar un enfoque integral de políticas que combine inversiones dirigidas, intervenciones basadas en evidencias y estrategias pedagógicas innovadoras para mejorar los resultados de aprendizaje. Con su abordaje del bajo rendimiento y fomento del aprendizaje permanente, estos esfuerzos buscan reforzar la resiliencia educativa y la cohesión social, al tiempo que contribuyen a los objetivos a largo plazo de la UE en materia de competitividad económica e inclusión.

Y es que las competencias básicas también son cruciales para un desarrollo económico sostenible e inclusivo (Gust, Hanushek y Wößmann, 2024). Las competencias básicas adquiridas a través de la educación impulsan la productividad laboral y el ritmo de innovación que exigen la transición digital y una economía cada vez más basada en el conocimiento (Wößmann, 2015; Thum-Thyssen, Cravetto y Varchola, 2021). La simulación de Hanushek y Wößmann (2019) del impacto macroeconómico de la mejora de las competencias básicas mostró un aumento del 30 % del producto interior bruto (PIB) de la UE en 2100 con unos resultados educativos mejores en comparación con los niveles de 2015. Por su parte, el Informe Letta (Letta, 2024) subraya la importancia de acabar con las desigualdades educativas para reforzar el capital humano, la resiliencia

⁽³⁾ Resolución del Consejo, de 19 de febrero de 2021, relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), 2021/C 66/01, DO C 66, 26.2.2021.

⁽⁴⁾ Resolución del Consejo, de 19 de febrero de 2021, relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), 2021/C 66/01, DO C 66, 26.2.2021.

económica y la competitividad global de Europa. Del mismo modo, el informe sobre competitividad de Mario Draghi (Comisión Europea, 2024) destaca que la inversión en habilidades fundamentales es vital para sostener el crecimiento económico de Europa y garantizar que los sistemas educativos preparen adecuadamente al alumnado para un mercado laboral en constante evolución. Por otra parte, las competencias básicas son un requisito previo clave para desarrollar competencias transversales como el pensamiento crítico, el emprendimiento o la creatividad.

La Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente ⁽⁵⁾ insta a los Estados miembros de la UE a apoyar y reforzar el desarrollo de las competencias clave y las competencias básicas desde una edad temprana y durante toda la vida. Además, la recomendación del Consejo sobre los caminos hacia el éxito escolar ⁽⁶⁾ proporciona una orientación política global para ayudar a todo el alumnado a alcanzar el nivel en las competencias básicas y reducir el abandono escolar temprano. La recomendación aboga por un enfoque sistémico que haga hincapié en la colaboración, la supervisión y el apoyo específico, todo ello combinado con medidas más universales para que los sistemas educativos de toda Europa sean equitativos y de alta calidad.

En marzo de 2025, la Comisión Europea adoptó el paquete “La Unión de Competencias” ⁽⁷⁾, que introduce el Plan Estratégico para la Formación en STEM (Comisión Europea, 2025a) y el Plan de Acción para las Competencias Básicas (Comisión Europea, 2025b). El Plan de Acción para las Competencias Básicas busca impulsar la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas, apoyar a los educadores y propiciar entornos favorables. Destaca la importancia de los mecanismos de detección temprana y de seguimiento, el tiempo de aprendizaje adicional y el apoyo personalizado, así como las oportunidades de desarrollo profesional y apoyo proporcionado al profesorado y el apoyo y la capacitación de las familias para que puedan ayudar a sus hijos. El Plan Estratégico para la Formación en STEM incide en la necesidad de reformar la enseñanza y formación en disciplinas STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas): busca mejorar los currículos y hacerlos más atractivos para despertar el interés por estas materias.

Con el paso de los años y las Recomendaciones del Consejo, el concepto de competencias básicas se ha ido ampliando. Los documentos anteriores definen las “competencias básicas” como competencias en lectura, matemáticas y ciencias (las tres áreas evaluadas por el informe PISA). Los objetivos mencionados del 15 % a nivel de la UE también se refieren a estos ámbitos. Si bien tanto la Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente ⁽⁸⁾ como la Recomendación del Consejo sobre los caminos hacia el éxito escolar ⁽⁹⁾ incluyen las competencias digitales básicas como parte de las competencias básicas, el último de ambos documentos se sigue centrando en las tres áreas originales, ya que las competencias digitales se abordan en el Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027) ⁽¹⁰⁾. Además de la lectura, las matemáticas, las ciencias y las competencias digitales, el recién adoptado Plan de Acción para las Competencias Básicas también incluye las competencias ciudadanas como parte del “conjunto de competencias básicas” (Comisión Europea, 2025b). No obstante, debido al enfoque más limitado de los objetivos de la UE, y puesto que las competencias digitales y ciudadanas se suelen abordar en iniciativas propias, este informe solo se centra en las tres competencias básicas del estudio PISA ⁽¹¹⁾.

⁽⁵⁾ Recomendación del Consejo, de 22 mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, DO C 189, 4.6.2018.

⁽⁶⁾ Recomendación del Consejo, de 28 de noviembre de 2022, sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro, 2022/C 469/01, DO C 469, 9.12.2022.

⁽⁷⁾ [Unión de las Competencias – Comisión Europea](#).

⁽⁸⁾ Recomendación del Consejo, de 22 mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, DO C 189, 4.6.2018.

⁽⁹⁾ Recomendación del Consejo, de 28 de noviembre de 2022, sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar temprano, 2022/C 469/01, DO C 469, 9.12.2022.

⁽¹⁰⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027: Adaptar la educación y la formación a la era digital, COM/2020/624 final.

⁽¹¹⁾ Para más información sobre educación digital, véase Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2019, 2022b). Para más información sobre educación para la ciudadanía, véase Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017).

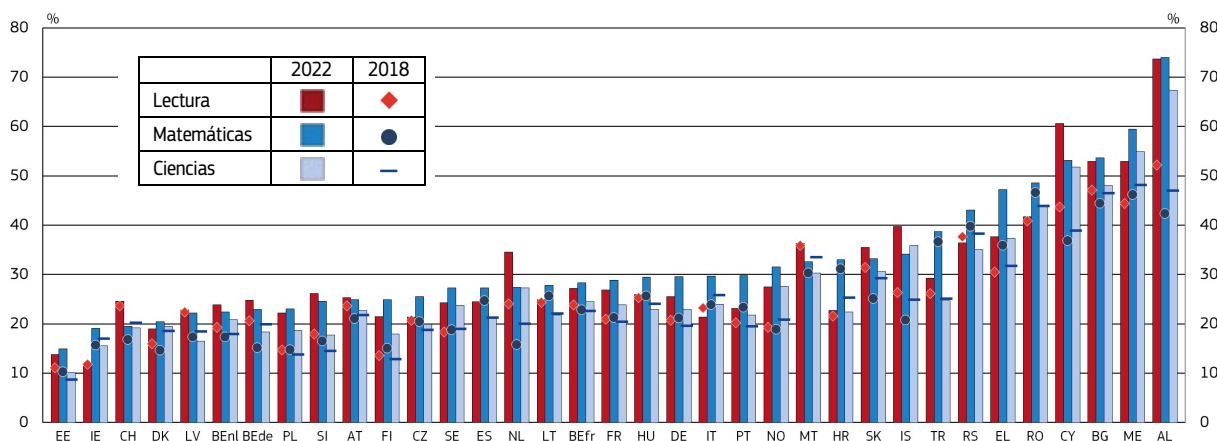
Los resultados educativos después de la pandemia

En 2020 y 2021, la pandemia de la COVID-19 transformó la realidad cotidiana de los centros educativos de toda Europa: en muchos países permanecieron cerrados y se tuvo que recurrir al aprendizaje a distancia o semipresencial. Los informes y estudios realizados desde entonces señalan los efectos de la falta de una enseñanza formal eficaz durante ese periodo y las pérdidas de aprendizaje que conllevó (Blaskó, da Costa y Schnepf, 2021; Maldonado y De Witte, 2022; Gajderowicz *et al.*, 2024; Jakubowski, Gajderowicz y Patrinos, 2024; Schnepf *et al.*, 2024; Crato y Patrinos, 2025).

Los estudios también han demostrado que el impacto del cierre de centros educativos y la pérdida de aprendizajes no se distribuye de manera uniforme. Mientras que parte del alumnado contó con un apoyo rápido y eficaz de las autoridades educativas y sus familias, hubo quienes apenas recibieron apoyo, o no recibieron ninguno en absoluto. El cierre de centros educativos contribuyó por tanto a un aumento generalizado de la desigualdad educativa (Gajderowicz *et al.*, 2024; Jakubowski, Gajderowicz y Patrinos, 2024).

Estas conclusiones se basan en parte en los resultados del estudio PISA 2022 de la OCDE, que muestran un descenso significativo del rendimiento del alumnado en todos los ámbitos evaluados. Este descenso está en línea con la tendencia observada a largo plazo y exacerbada por la pandemia (Schnepf *et al.*, 2024). La Figura 1 ilustra el cambio en el rendimiento del alumnado entre las dos últimas evaluaciones PISA. Muestra el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias en 2018 y 2022 en los países europeos con datos disponibles. Se puede observar que el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en matemáticas aumentó en todos los países europeos, se mantuvo estable o aumentó en lectura y aumentó en ciencias en la mayoría de los países.

Figura 1: Porcentaje del alumnado de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias, 2018 y 2022



		EE	IE	CH	DK	LV	BE nl	BE de	PL	SI	AT	FI	CZ	SE	ES	NL	LT	BE fr	FR
Lectura	2018	11,1	11,8	23,6	16,0	22,4	19,3	20,6	14,7	17,9	23,6	13,5	20,7	18,4	:	24,1	24,4	23,8	20,9
	2022	13,8	11,4	24,6	19,0	22,8	23,9	24,8	22,2	26,1	25,3	21,4	21,4	24,3	24,4	34,6	24,9	27,1	26,9
Matemáticas	2018	10,2	15,7	16,8	14,6	17,3	17,3	15,1	14,7	16,4	21,1	15,0	20,4	18,8	24,7	15,8	25,6	22,8	21,3
	2022	15,0	19,0	19,5	20,4	22,2	22,4	22,9	23,0	24,6	24,9	24,9	25,5	27,2	27,3	27,4	27,8	28,3	28,8
Ciencias	2018	8,8	17,0	20,2	18,7	18,5	18,0	20,0	13,8	14,6	21,9	12,9	18,8	19,0	21,3	20,0	22,2	22,6	20,5
	2022	10,1	15,6	19,2	19,5	16,5	20,9	18,4	18,6	17,8	22,7	18,0	19,9	23,7	21,3	27,3	21,8	24,5	23,8
		HU	DE	IT	PT	NO	MT	HR	SK	IS	TR	RS	EL	RO	CY	BG	ME	AL	
Lectura	2018	25,3	20,7	23,3	20,2	19,3	35,9	21,6	31,4	26,4	26,1	37,7	30,5	40,8	43,7	47,1	44,4	52,2	
	2022	25,9	25,5	21,4	23,1	27,5	36,3	22,7	35,5	39,7	29,3	36,4	37,6	41,7	60,6	52,9	52,9	73,7	
Matemáticas	2018	25,6	21,1	23,8	23,3	18,9	30,3	31,2	25,1	20,7	36,7	39,8	35,8	46,6	36,9	44,4	46,2	42,4	
	2022	29,5	29,5	29,6	29,7	31,5	32,6	32,9	33,2	34,1	38,7	43,1	47,2	48,6	53,2	53,6	59,5	73,9	
Ciencias	2018	24,1	19,6	25,9	19,6	20,9	33,5	25,4	29,3	25,0	25,2	38,3	31,7	44,0	39,0	46,5	48,2	47,0	
	2022	22,9	22,9	23,9	21,8	27,6	30,3	22,4	30,6	35,9	24,7	35,1	37,3	44,0	51,8	48,0	54,9	67,4	

Fuente: Eurydice, a partir de las bases de datos de PISA 2018 y 2022 de la OCDE

Notas explicativas

Los sistemas educativos se representan en orden ascendente en función del porcentaje del alumnado de bajo rendimiento en matemáticas en 2022. Solo se han incluido los sistemas educativos participantes en este informe que han publicado sus datos del estudio PISA 2022.

El porcentaje de alumnado de bajo rendimiento se define como el porcentaje de estudiantes con una puntuación por debajo del nivel básico de competencia (nivel 2) en las escalas de lectura, matemáticas y/o ciencias de PISA. Esto equivale a no llegar a los 407,47 puntos en lectura, 420,07 puntos en matemáticas y 409,54 puntos en ciencias. Para más información, véase (OCDE, 2019, 2023b).

Notas específicas por país

España: los datos de lectura del estudio PISA en 2018 no se incluyen puesto que no se puede garantizar la comparabilidad de los resultados debido a que los datos muestran un comportamiento inverosímil en lo relativo a las respuestas del alumnado.

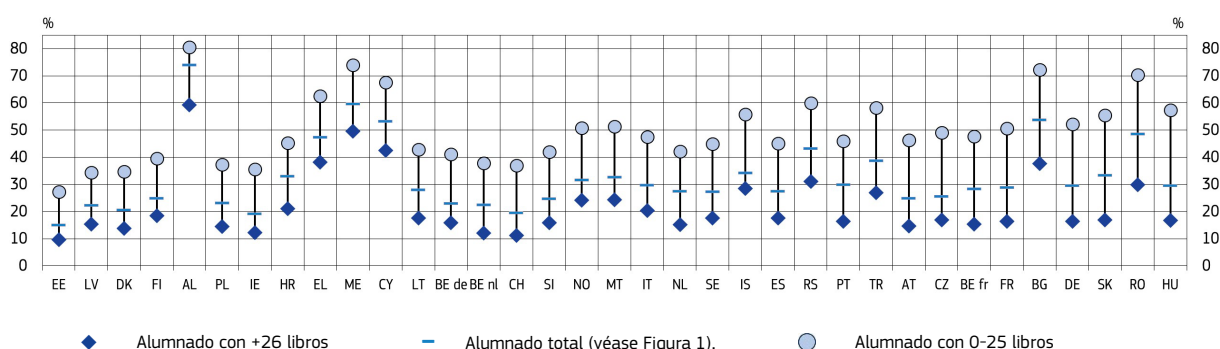
Estonia es el único país en el que el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento se mantuvo por debajo del objetivo europeo del 15 % ⁽¹²⁾ en todas las áreas. Irlanda también mantuvo la tasa de bajo rendimiento estable y por debajo del 15 % en lectura. En Chipre, Bulgaria, Montenegro y Albania, el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento alcanza el 50 %. En Países Bajos, Noruega, Islandia, Grecia, Chipre, Montenegro y Albania, la diferencia entre los niveles de bajo rendimiento de 2018 y 2022 supera los 10 puntos porcentuales en una o más áreas.

Suele haber correlación en los porcentajes de alumnado de bajo rendimiento en las diferentes materias. Es por tanto probable que, en un mismo sistema educativo, los niveles de bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias sean similares. Esto pone de relieve la importancia de diseñar una estrategia de apoyo integral para ese alumnado que se está quedando atrás.

Si bien se ha observado que la creciente proporción de alumnado de bajo rendimiento es una tendencia a largo plazo en Europa, el cierre de los centros educativos debido a la pandemia de la COVID-19 parece haber tenido un efecto perjudicial adicional. Esto resulta más alarmante si se tiene en cuenta que las tasas de bajo rendimiento experimentaron un aumento más sustancial entre el alumnado procedente de entornos socioeconómicos más desfavorecidos.

La Figura 2 muestra el porcentaje de alumnado de 15 años con bajo rendimiento en matemáticas ⁽¹³⁾ distribuido según el número de libros que hay en su casa (de 0-25 libros o 26 o más libros) ⁽¹⁴⁾ en relación con los porcentajes de bajo rendimiento de todo el alumnado.

Figura 2: Porcentaje del alumnado de 15 años con bajo rendimiento en matemáticas, por número de libros en casa, 2022



⁽¹²⁾ El nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación para 2021-2030 define cinco objetivos a nivel de la UE que deben alcanzarse para 2030. Uno de ellos hace referencia al alumnado de bajo rendimiento en competencias básicas: reducir el porcentaje de alumnado de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias a menos del 15 % para 2030 (Resolución del Consejo, de 19 febrero de 2021, relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), DO C 66, 26.2.2021).

⁽¹³⁾ Aunque la cifra solo se refiere al rendimiento en matemáticas, los patrones en relación con las competencias en lectura y ciencias son similares.

⁽¹⁴⁾ El propio alumnado indica el número de libros en su casa; la cifra se considera un indicador indirecto común para el estatus socioeconómico de una familia (véase, por ejemplo, Schütz, Ursprung y Wößmann, 2008). La Figura examina la diferencia porcentual de alumnado de bajo rendimiento entre el alumnado de entornos socioeconómicos más bajos (máximo de 25 libros en casa) y más altos (26 libros o más en casa).

	EE	LV	DK	FI	AL	PL	IE	HR	EL	ME	CY	LT	BE de	BE nl	CH	SI	NO	MT
+26 libros	9,7	15,4	13,8	18,4	59,2	14,5	12,2	21,1	38,2	49,6	42,5	17,6	16,0	12,1	11,1	15,8	24,3	24,3
0-25 libros	27,3	34,4	34,7	39,7	80,6	37,3	35,6	45,3	62,6	74,0	67,7	42,8	41,2	37,8	36,9	42,1	50,8	51,3
P. porcentuales de diferencia	17,6	19,0	20,9	21,2	21,4	22,8	23,5	24,1	24,4	24,4	25,2	25,2	25,3	25,8	25,8	26,2	26,5	26,9
	IT	NL	SE	IS	ES	RS	PT	TR	AT	CZ	BE fr	FR	BG	DE	SK	RO	HU	
+26 libros	20,5	15,1	17,7	28,4	17,5	31,1	16,3	27,0	14,7	16,9	15,4	16,4	37,6	16,5	16,9	29,8	16,7	
0-25 libros	47,5	42,2	44,9	55,8	45,2	60,0	46,0	58,2	46,3	49,1	47,7	50,7	72,3	52,1	55,5	70,3	57,4	
P. porcentuales de diferencia	27,1	27,1	27,3	27,4	27,6	28,9	29,7	31,2	31,6	32,1	32,3	34,3	34,7	35,7	38,5	40,5	40,7	

Fuente: Eurydice, a partir de la base de datos de PISA 2022 de la OCDE

Notas explicativas

Los sistemas educativos se representan en orden ascendente en función de la diferencia en puntos porcentuales entre las tasas de bajo rendimiento en matemáticas del alumnado con 0-25 y +26 libros.

Las categorías originales del número de libros en casa de la variable (ST255Q01JA) se transformaron para obtener solo dos valores: (1) 0-25 libros y (2) +26 libros. Para conocer el tamaño relativo de los subgrupos y los errores estándar, véanse las [Tablas estadísticas](#).

En todos los sistemas educativos, la diferencia en el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento entre ambos subgrupos es estadísticamente significativa ($p < 0,05$). La diferencia en puntos porcentuales se calculó antes del redondeo.

En todos los sistemas educativos europeos, el alumnado de hogares con un máximo de 25 libros (considerado alumnado de nivel socioeconómico bajo) obtiene peores resultados que quienes tienen 26 libros o más en casa. Tanto el gráfico como la tabla muestran que entre el alumnado de bajo rendimiento procedente de entornos socioeconómicos más desfavorecidos y el procedente de entornos más favorables hay una diferencia de entre 17 y 41 puntos porcentuales. Las diferencias más pequeñas, de menos de 20 puntos porcentuales, se aprecian en Estonia y Letonia, mientras que las mayores (por encima de los 40 puntos porcentuales) se dan en Rumanía y Hungría.

Al comparar la brecha de rendimiento entre 2022 y 2018 (véase la Figura 1.6 en Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022a), el aumento de la diferencia entre el alumnado de entornos socioeconómicos desfavorecidos y el de entornos más favorables en este periodo es evidente. En 2018, ningún sistema educativo tenía una brecha superior a los 40 puntos porcentuales y los sistemas con brechas inferiores a 20 puntos porcentuales eran once. Excepto en Grecia y Montenegro, el aumento de la tasa de bajo rendimiento en matemáticas fue mayor entre el alumnado con menos libros que entre sus compañeros de entornos socioeconómicos más favorecidos en todos los sistemas educativos de Europa. De modo que los datos ponen de relieve la importancia de aplicar políticas integradoras, pues los sistemas educativos se están volviendo menos igualitarios.

Sin embargo, el panorama resulta algo menos preocupante si se examinan los datos relativos al alumnado de primaria a partir del cuarto curso del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).

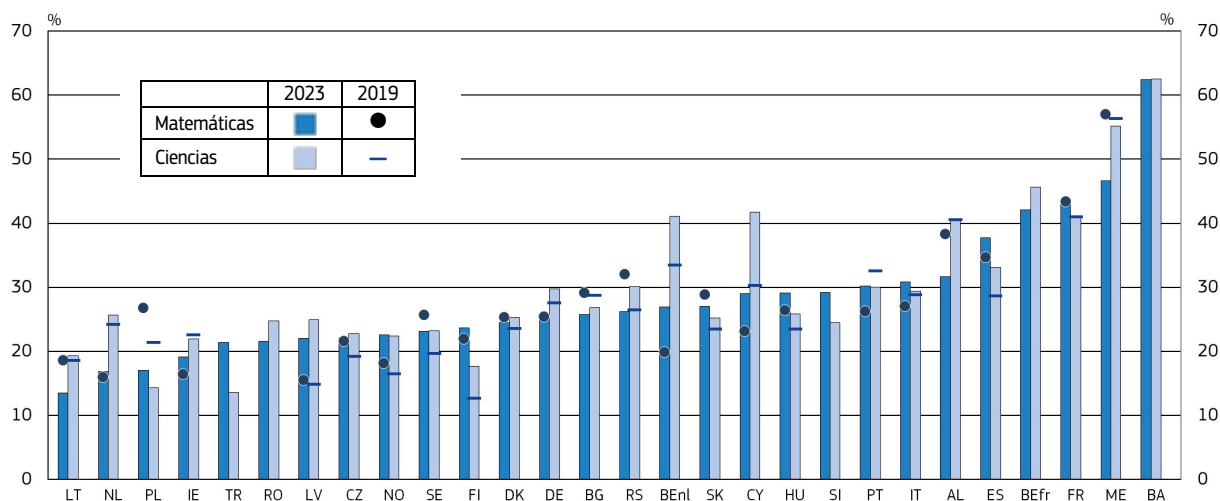
La Figura 3 muestra el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en matemáticas y ciencias en cuarto curso. Se puede apreciar que la tendencia al aumento de las tasas de bajo rendimiento es mucho menos acusada en el caso del alumnado de primaria.

Aun así, es cierto que todavía queda camino para alcanzar los bajos niveles de fracaso escolar proyectados en la mayoría de los países: Bélgica (comunidades francófona y flamenca), Chipre, Albania, Francia, Montenegro y Bosnia y Herzegovina ostentan tasas de bajo rendimiento del 40 % en una o ambas áreas para estas edades. El porcentaje de alumnado de bajo rendimiento aumentó considerablemente en varios sistemas educativos, especialmente en Chipre, Letonia y Bélgica (Comunidad flamenca).

Al mismo tiempo, en cerca de una cuarta parte de los sistemas educativos con datos disponibles, la proporción de alumnado de bajo rendimiento disminuyó en el periodo posterior a la pandemia (entre 2019 y 2023), también en matemáticas, en países como Lituania, Polonia, Suecia, Bulgaria, Eslovaquia, Albania y Montenegro. En Polonia y Montenegro, el porcentaje de alumnado que no alcanzó el Nivel intermedio disminuyó en unos 10 puntos porcentuales.

¿Se podría decir que estas tendencias positivas están asociadas a las políticas destinadas a abordar el bajo rendimiento? ¿Han prestado las autoridades educativas más atención al alumnado de educación primaria tras la crisis de la COVID-19? El presente informe es un primer paso para responder estas preguntas. Explora en particular si, tras la pandemia de la COVID-19 y los resultados de las mencionadas evaluaciones internacionales, las autoridades educativas tomaron alguna medida para afrontar el bajo rendimiento. Asimismo, analiza el tipo de medidas adoptadas en los niveles de educación primaria y la primera etapa de la educación secundaria.

Figura 3: Porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en matemáticas y ciencias en cuarto curso de educación primaria, 2019 y 2023



		LT	NL	PL	IE	TR	RO	LV	CZ	NO	SE	FI	DK	DE	BG
Matemáticas	2019	18,6	15,9	26,8	16,4	NA	:	15,5	21,6	18,1	25,6	22,0	25,3	25,4	29,1
	2023	13,5	16,9	17,1	19,1	21,4	21,5	22,0	22,1	22,6	23,1	23,6	24,5	25,1	25,8
Ciencias	2019	18,6	24,3	21,5	22,6	NA	:	14,9	19,3	16,6	19,7	12,7	23,6	27,6	28,8
	2023	19,3	25,7	14,3	21,9	13,6	24,8	25,0	22,7	22,4	23,2	17,7	25,3	29,7	26,8
		RS	BE nl	SK	CY	HU	SI	PT	IT	AL	ES	BE fr	FR	ME	BA
Matemáticas	2019	32,1	19,9	28,8	23,1	26,4	:	26,2	27,0	38,3	34,6	:	43,3	57,0	NA
	2023	26,2	26,9	27,0	29,1	29,1	29,2	30,2	30,8	31,7	37,8	42,1	43,7	46,6	62,4
Ciencias	2019	26,6	33,5	23,5	30,3	23,5	:	32,7	28,9	40,6	28,7	:	41,1	56,4	NA
	2023	30,1	41,1	25,2	41,8	25,9	24,4	30,1	29,3	40,5	33,1	45,6	40,9	55,2	62,6

Fuente: Eurydice, a partir de las bases de datos de TIMSS 2019 y 2023 de la IEA

Notas explicativas

Los sistemas educativos se representan en orden ascendente en función del porcentaje del alumnado de bajo rendimiento en matemáticas en 2023. Solo se han incluido los sistemas educativos participantes en este informe que han publicado sus datos del estudio TIMSS 2023.

El porcentaje de alumnado de bajo rendimiento se define como el porcentaje del alumnado que no alcanza el Nivel intermedio, fijado en 475 puntos.

Notas específicas por país

Albania: 2023: no se han seguido las directrices relativas a las tasas de participación de las muestras.

Bosnia y Herzegovina y Turquía: los datos de 2023 no son comparables para medir tendencias. Se han excluido por lo tanto los datos de 2019 (aparecen como NA en la tabla).

Contenido y estructura del informe

Ante la situación descrita, este informe analiza políticas dirigidas a contrarrestar el bajo rendimiento en competencias básicas (lectura, matemáticas y ciencias) que se adoptaron y/o implementaron en el curso escolar 2020/2021 o posteriormente y seguían vigentes en 2024/2025. No se han incluido en este estudio las medidas temporales (por ejemplo, aquellas relacionadas con la gestión inmediata de la crisis de la COVID-19) que ya no están activas.

Aunque la atención se centra en nuevas medidas o en cambios en las políticas existentes que se han adoptado/implementado desde 2020, resulta evidente que en todos los sistemas educativos también se habían implementado políticas relevantes antes de 2020. De hecho, las políticas para abordar el bajo rendimiento en competencias básicas y, de forma más general, para mejorar la inclusión en educación y apoyar al alumnado desfavorecido, han sido ampliamente documentadas en varios informes recientes de Eurydice (véase especialmente Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020, 2022a, 2023, 2024), que, cuando procede, se citan en este informe como documentación de referencia.

El informe consta de siete capítulos en los que se examinan los siguientes temas y ámbitos de políticas:

1. adopción de marcos de políticas estratégicos recientes para mejorar la adquisición de competencias básicas;
2. cambios en la organización de la enseñanza;
3. reformas en el currículo para abordar el bajo rendimiento en competencias básicas;
4. cambios en la evaluación de las necesidades de aprendizaje;
5. refuerzo del apoyo al aprendizaje;
6. apoyo al profesorado y a los educadores para mejorar las competencias básicas e implementar prácticas docentes inclusivas;
7. implicación de las familias en el proceso de aprendizaje.

Metodología y fuentes de los datos

Este informe se basa en datos cualitativos sobre políticas y medidas recopilados a través de una encuesta de recogida de datos de Eurydice.

Los indicadores de Eurydice se basan en información procedente de normativas nacionales u otros documentos educativos oficiales de nivel superior como currículos, directrices o documentos rectores similares. Los indicadores comparativos se complementan con ejemplos de enfoques en sistemas educativos específicos, si estos están disponibles y son pertinentes.

Los datos de Eurydice cubren la educación primaria y primera etapa de educación secundaria (CINE 1 y 2) en centros educativos públicos. En Bélgica, Irlanda y los Países Bajos también se han tenido en cuenta centros privados dependientes del gobierno.

La recopilación de datos se centró en las políticas y medidas adoptadas y/o aplicadas en el curso escolar 2020/2021 o posteriores que seguían vigentes en el curso 2024/2025. El informe abarca 37 sistemas educativos: los 27 Estados miembros de la UE ⁽¹⁵⁾ y Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Montenegro, Noruega, Serbia y Turquía. Los nombres de los colaboradores figuran al final del informe.

⁽¹⁵⁾ En el caso de Bélgica, cada una de sus tres comunidades (flamenca, francófona y germanófona) se considera un sistema educativo independiente.

Capítulo 1: Marcos de políticas estratégicos

Las competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias no solo son esenciales para el rendimiento académico, sino también para la empleabilidad a largo plazo, la inclusión social, la participación ciudadana activa y el desarrollo personal. Garantizar una base sólida en estas habilidades es crucial para abordar las desventajas educativas y fomentar el progreso social (Hanushek y Wößmann, 2019).

Promover el acceso equitativo a una educación de calidad es uno de los objetivos fundamentales del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030) ⁽¹⁶⁾. En el corazón de este objetivo está la reducción de las disparidades en la adquisición de competencias básicas, ya que las brechas persistentes en las habilidades fundamentales afectan negativamente a la cohesión social, el crecimiento económico y la participación democrática (Hanushek y Wößmann, 2019). Muchos marcos de políticas de nivel superior están alineados con los puntos de referencia de la UE, en particular el objetivo de reducir a menos del 15 % el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en evaluaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) para 2030. Los resultados en los diferentes países indican que incluso leves mejoras en las competencias básicas pueden reportar beneficios a largo plazo para la productividad económica y el bienestar de los ciudadanos (Gust, Hanushek y Wößmann, 2024).

La mejora de las competencias básicas está muy relacionada con la mejora de la calidad de la enseñanza y su equidad. No obstante, la persistencia de disparidades en los niveles de competencia en toda Europa sigue siendo un indicativo de los retos

sistémicos existentes. La Recomendación del Consejo sobre los caminos hacia el éxito escolar ⁽¹⁷⁾ anima a los Estados miembros a adoptar estrategias nacionales integrales que aúnen enseñanza inclusiva, intervención temprana y apoyo específico. Iniciativas recientes a nivel europeo como la comunicación “La Unión de Competencias” y el Plan de Acción para las Competencias Básicas (Comisión Europea, 2025b, 2025c) inciden en la importancia de una acción coordinada en todos los niveles de gobernanza para abordar el bajo rendimiento. Estas iniciativas proporcionan orientaciones concretas y basadas en evidencias para ayudar a los Estados miembros a reducir las diferencias de aprendizaje y reforzar la igualdad en los resultados. Investigaciones recientes concluyen que una gobernanza sólida con políticas coherentes en todos los niveles educativos son fundamentales para construir sistemas educativos inclusivos, adaptables y sostenibles (Nardi, 2023).

Con estas políticas como telón de fondo, el Capítulo 1 explora cómo los sistemas educativos abordan el bajo rendimiento en competencias básicas por medio de los marcos estratégicos de nivel superior adoptados o revisados a partir del curso escolar 2020/2021 y que seguían vigentes en el curso 2024/2025. El análisis considera marcos generales en los que las competencias básicas se incluyen como parte de reformas más amplias, así como iniciativas específicas dirigidas a las competencias en lectura, matemáticas o ciencias. El capítulo explora lo siguiente:

- el alcance de los marcos de políticas de nivel superior que se han adoptado en toda Europa, estableciendo una distinción entre los marcos de políticas más amplios y los que se centran en cada una de las competencias básicas;

⁽¹⁶⁾ Resolución del Consejo, de 19 de febrero de 2021, relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), 2021/C 66/01, (DO C 66, 26.2.2021).

⁽¹⁷⁾ Recomendación del Consejo, de 28 de noviembre de 2022, sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar temprano, 2022/C 469/01, DO C 469, 9.12.2022.

- los objetivos y las medidas de los marcos de políticas más amplios, con especial atención a la integración de los enfoques de prevención, intervención y compensación;
- las iniciativas de políticas específicas que abordan necesidades concretas del alumnado, a menudo centradas en lectura, matemáticas o entornos de aprendizaje;
- enfoques de seguimiento y evaluación con objetivos medibles.

El bajo rendimiento en las competencias básicas es una preocupación acuciante en Europa, pues los datos internacionales indican un deterioro o estancamiento de los resultados en todo el continente. Como se muestra en la Figura 1 de la Introducción, los resultados en matemáticas han empeorado en todos los sistemas educativos europeos, mientras que la competencia lectora y en ciencias se ha estancado o deteriorado en la mayoría de los países evaluados. En algunos casos, la proporción del alumnado de bajo rendimiento ha aumentado en más de 10 puntos porcentuales, ahondando así en la desigualdad educativa. Estos resultados se aprecian en evaluaciones internacionales como el estudio PISA, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) y el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), estos dos últimos de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Tomados en su conjunto, ofrecen una visión más amplia del rendimiento del alumnado tanto en la educación primaria como en la secundaria. Sus conclusiones subrayan la persistencia de disparidades socioeconómicas, que también se reflejan en los recientes informes de seguimiento de la Comisión Europea, como las ediciones de 2022 y 2024 del Monitor de la Educación y la Formación y el informe de situación del EEE. Ambos documentos inciden en la necesidad de redoblar los esfuerzos para reducir las desventajas (Comisión Europea: Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2022a, 2022b, 2024a).

En este contexto, la Recomendación del Consejo sobre los caminos hacia el éxito escolar ⁽¹⁸⁾ establece un

planteamiento integral y centrado en el alumno con el que fomentar el éxito escolar. Anima asimismo a los Estados miembros a actuar en diversos ámbitos de políticas, que van desde el clima escolar y el bienestar hasta la adquisición de competencias básicas. Aboga explícitamente por el desarrollo de marcos estratégicos a largo plazo respaldados por objetivos medibles, la colaboración entre múltiples partes interesadas y la evaluación basada en datos. Estos mensajes han encontrado eco en la Hoja de ruta para el éxito escolar 2024, elaborada por el Grupo de Trabajo sobre Centros Escolares del EEE, que ofrece apoyo para la puesta en marcha de reformas educativas inclusivas y específicas (Comisión Europea: Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2024b).

Los marcos de políticas que se han analizado en este capítulo reflejan estos principios en diversos grados. Muchos de ellos priorizan la detección precoz del alumnado en riesgo de bajo rendimiento a través de medidas como evaluaciones de diagnóstico, planes de aprendizaje individualizados y programas de apoyo específicos (OCDE, 2021). Destacan asimismo el papel central del profesorado a la hora de abordar las lagunas de aprendizaje, con un énfasis cada vez mayor en un desarrollo profesional centrado en la pedagogía inclusiva, la sensibilidad cultural y la enseñanza diferenciada (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023).

Al mismo tiempo, la mayoría de las iniciativas hacen hincapié en la importancia de los enfoques colaborativos y en la participación de los centros educativos, las familias, las comunidades y otras partes interesadas. Estas asociaciones transversales se consideran esenciales para construir sistemas educativos resilientes, capaces de hacer frente a las barreras al aprendizaje tanto académicas como socioeconómicas (UNESCO, 2021; Consejo de la Unión Europea, 2022).

En este capítulo se presentan los principales marcos estratégicos de políticas reportados por los diferentes sistemas educativos europeos. No se trata de un inventario exhaustivo de la acción normativa en cada país, sino de reflejar la directriz marcada por las administraciones de nivel superior para hacer frente al bajo rendimiento. Algunos sistemas educativos optan

⁽¹⁸⁾ Recomendación del Consejo, de 28 de noviembre de 2022, sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar temprano, 2022/C 469/01, DO C 469, 9.12.2022.

por estrategias globales, mientras que otros llevan a cabo iniciativas específicas con un alcance más concreto. Al combinar intervenciones específicas con reformas integrales, los responsables de las políticas buscan que todos los niveles de gobernanza sean coherentes, lo que permitirá a los sistemas educativos afrontar mejor sus futuros retos ⁽¹⁹⁾.

1.1. Marcos de políticas de nivel superior nuevos o revisados desde 2020/2021

Esta sección ofrece una visión general de los sistemas educativos europeos que han adoptado nuevos marcos de políticas, ya sean amplios o específicos, y esboza su alcance y características. En algunos sistemas educativos, los marcos estratégicos introducidos buscaban reformar el sistema educativo de manera integral, mientras que otros se han centrado en iniciativas dirigidas a la mejora de las competencias básicas. La variedad de enfoques en Europa refleja las diferentes prioridades de los Estados: sus modelos de enseñanza (véase el Capítulo 2), estructuras curriculares (véase el Capítulo 3) y sistemas de evaluación (véase el Capítulo 4).

Según el contexto nacional, las estrategias pueden ser documentos específicos con el nombre “estrategia” o bien otros tipos de documentos (planes, programas, etc.) que cumplen funciones similares sin llevar necesariamente ese título. En este informe, una estrategia es un documento emitido por administraciones de nivel superior que esboza una visión, define objetivos cualitativos y/o cuantitativos, describe los procesos de implementación y los mecanismos de financiación y proporciona orientación para la acción (véase el Glosario).

Las estrategias pueden existir como documentos independientes o integrarse en planes, programas o marcos de políticas más amplios. Para documentar la diversidad existente, se pidió a los sistemas educativos que informasen sobre uno o dos marcos de nivel superior o grandes iniciativas en vigor que contribuyan a abordar el bajo rendimiento en las competencias

básicas. El objetivo de algunas de ellas se centra en mejorar los resultados en lectura, matemáticas o ciencias, mientras que otras tienen un alcance más amplio, si bien incluyen objetivos o secciones centrados en las competencias básicas.

La Figura 1.1 muestra el número de sistemas educativos que contaban con al menos un marco de políticas que coincidía con alguna de estas categorías. Se incluye un total de 33 sistemas, 16 con un único marco de políticas y 17 con dos. La falta de marcos nuevos o revisados no implica necesariamente una falta de compromiso, pues las estrategias de algunos sistemas educativos, aunque anteriores, todavía se consideran pertinentes.

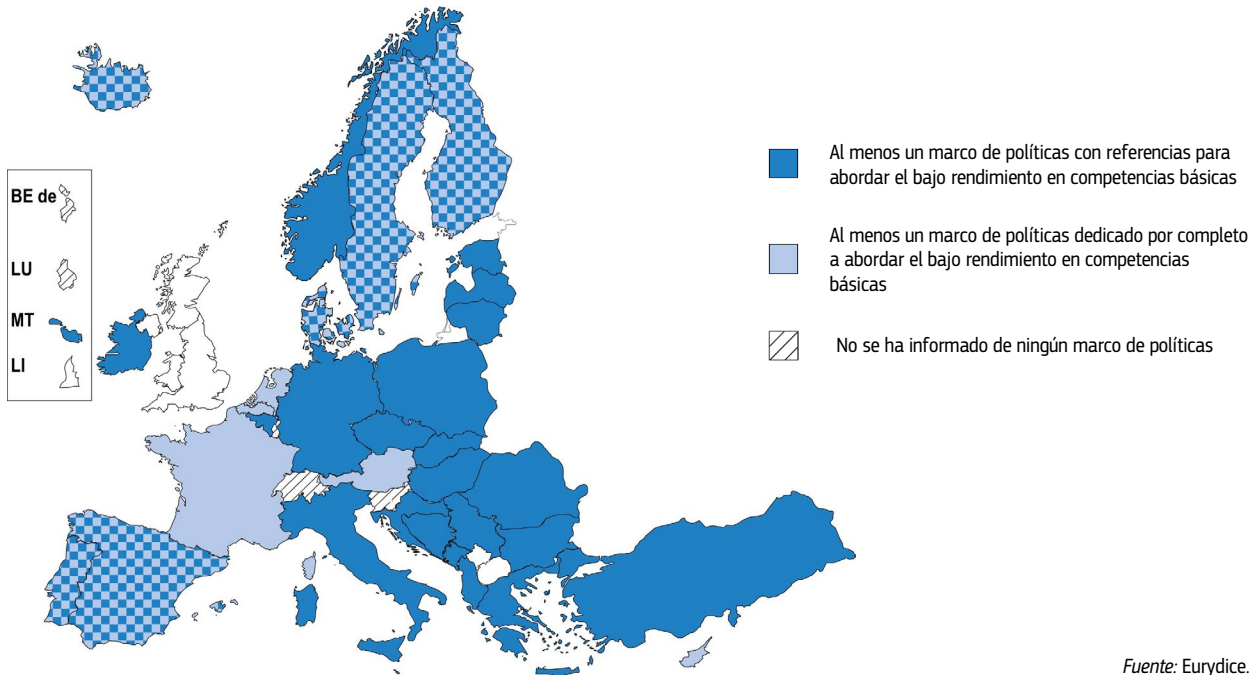
La mayoría de los sistemas educativos cuentan con marcos de políticas más amplios que abordan el bajo rendimiento en competencias básicas como parte de reformas educativas de mayor alcance. Dentro de este grupo, hay ocho países (Bulgaria, República Checa, Alemania, Irlanda, Italia, Lituania, Eslovaquia y Bosnia y Herzegovina) que afirman contar con dos marcos de este tipo. Los marcos más amplios se suelen aplicar al sistema educativo en su conjunto y abordan objetivos más allá de las competencias básicas, tales como igualdad, inclusión y modernización de la enseñanza.

Once sistemas educativos (la Comunidad flamenca de Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Chipre, Países Bajos, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia e Islandia) informan de marcos específicos para abordar el bajo rendimiento en las competencias básicas. La Comunidad flamenca de Bélgica y Francia afirman contar con dos marcos específicos.

El número total de marcos de políticas es de 49: 36 amplios y 13 específicos. En el anexo del informe se proporciona una visión general de estas iniciativas. La mayoría de los marcos se aplican tanto a la educación primaria como a la primera etapa de la educación secundaria, con pequeñas variaciones entre niveles. Las diferencias existentes reflejan las prioridades nacionales y las etapas educativas en las que los países deciden centrar sus esfuerzos para mejorar los resultados en las competencias básicas

⁽¹⁹⁾ Resolución del Consejo, de 19 de febrero de 2021, relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), 2021/C 66/01, (DO C 66, 26.2.2021).

Figura 1.1: Marcos de políticas de nivel superior nuevos o revisados para los niveles CINE 1 y CINE 2, 2020/2021-2024/2025



Notas específicas por país

Grecia, Chipre y Suecia cuentan con un marco de políticas centrado en la etapa CINE 1.

Las siguientes secciones ofrecen un análisis más detallado de los marcos de políticas de los diferentes países. La Sección 1.2 se centra en marcos más amplios, mientras que la Sección 1.3 aborda los marcos específicos, sus objetivos y enfoques de aplicación.

1.2. Marcos de políticas amplios de nivel superior

Casi tres cuartas partes de los sistemas educativos han adoptado marcos de políticas amplios con el objetivo de mejorar la equidad y la calidad de la enseñanza en los centros educativos, que también incluyen medidas para abordar el bajo rendimiento en las competencias básicas. Estos marcos siguen la estela del enfoque descrito en la recomendación del Consejo sobre los caminos hacia el éxito escolar ⁽²⁰⁾, que incide en la importancia de combinar **medidas preventivas, de intervención y de compensación** en sistemas educativos inclusivos.

En función de su énfasis, los marcos adoptados se pueden agrupar en tres categorías:

- marcos enfocados en la prevención (la Comunidad francófona de Bélgica, Bulgaria, Estonia, Polonia, Finlandia, Suecia, Albania);
- marcos que combinan medidas preventivas y de intervención (Dinamarca, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Portugal, Eslovaquia, Bosnia y Herzegovina, Noruega, Serbia);
- marcos que integran medidas preventivas, de intervención y de compensación (Bulgaria, República Checa, Alemania, Irlanda, España, Croacia, Italia, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Eslovaquia, Islandia, Montenegro, Turquía).

Algunos sistemas educativos aparecen en más de un grupo, pues los países cuentan con dos marcos, y cada uno de ellos hace hincapié en elementos diferentes.

Los marcos que priorizan la **prevención** se suelen centrar en la detección temprana de las dificultades de

⁽²⁰⁾ Recomendación del Consejo, de 28 de noviembre de 2022, sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, sobre políticas para reducir el abandono escolar temprano, 2022/C 469/01, (DO C 469, 9.12.2022).

aprendizaje, los currículos y pedagogía inclusivos, la formación del profesorado y la colaboración con las familias y las comunidades. Este tipo de medidas busca reducir el riesgo de bajo rendimiento antes de que este se produzca. Por ejemplo, en la Comunidad francófona de Bélgica (véase el ejemplo del país), se introdujo por decreto la obligatoriedad de un expediente de apoyo al estudiante (*Dossier d'Accompagnement de l'Élève*, DAccE) que supervisa de forma sistemática el progreso del alumnado a lo largo del tiempo.

En la **Comunidad francófona de Bélgica**, el Decreto por el que se establece el DAccE ⁽²¹⁾ constituye un enfoque sistemático para el seguimiento del progreso del alumnado en las áreas básicas, especialmente la lectura y las matemáticas. El DAccE es, por tanto, una política que apoya los objetivos más amplios del Pacto para la Excelencia en la Enseñanza. Facilita la detección temprana de las dificultades de aprendizaje y apoya el desarrollo de planes de aprendizaje personalizados. Esta iniciativa permite al profesorado adaptar la enseñanza a cada estudiante y fomenta la aplicación de estrategias de intervención coordinadas. Una característica clave es su énfasis en la colaboración interprofesional, que implica al profesorado, a los psicólogos del centro y a los trabajadores sociales, así como a las familias. Al facilitar el intercambio de información, la iniciativa ayuda a construir una red de apoyo para todo el alumnado.

La ampliación del acceso a la educación y atención a la primera infancia (EAPI) es una de las principales medidas preventivas, presente en varias estrategias destinadas a reducir el bajo rendimiento. En Bulgaria, el Marco estratégico para el desarrollo de la educación, la formación y el aprendizaje 2021-2030 ⁽²²⁾ hace especial hincapié en la ampliación de la EAPI, sobre todo a grupos vulnerables, para mejorar la adquisición de competencias básicas y mitigar las lagunas de aprendizaje. La situación es similar en Estonia, donde la Estrategia de educación 2021-2035 ⁽²³⁾ fomenta la creación de caminos inclusivos de aprendizaje desde una edad temprana, con énfasis en el papel de la EAPI para garantizar el mismo punto de partida para todo el alumnado. La estrategia apoya la detección temprana de las necesidades de aprendizaje y aboga por una

mayor cooperación entre los centros de primera infancia y los centros educativos para garantizar una transición fluida y reducir el riesgo de bajo rendimiento más adelante. En ambos países, las políticas de EAPI se inscriben en marcos estratégicos más amplios que vinculan la intervención temprana con una mejora de los resultados en competencias básicas durante las etapas de educación primaria y la primera etapa de la educación secundaria.

En este grupo encontramos también estrategias centradas en la formación del profesorado y el uso de prácticas pedagógicas basadas en evidencias, indispensables para un enfoque preventivo. En Polonia, la Estrategia de competencias integradas 2030 ⁽²⁴⁾ fomenta el uso de metodologías basadas en evidencias en la enseñanza de competencias básicas, así como el de herramientas para la detección temprana y la formación específica del profesorado. La Estrategia de educación nacional 2021-2026 ⁽²⁵⁾ de Albania amplía la formación en enseñanza basada en competencias y refuerza los sistemas de seguimiento del alumnado en situación de riesgo.

Las reformas curriculares son otro componente central. En Estonia, la Estrategia educativa 2021-2035 busca modernizar el currículo fomentando el aprendizaje flexible y el uso de soluciones digitales, mientras que en Finlandia, el programa del Gobierno ⁽²⁶⁾ destaca la importancia de los entornos accesibles de aprendizaje digital, que refuerzan la adquisición temprana de competencias clave. Del mismo modo, la Estrategia STEM para el periodo 2025-2035 ⁽²⁷⁾ de Suecia hace especial hincapié en el dominio temprano de las competencias básicas en matemáticas como base para el futuro aprendizaje en disciplinas STEM. Combina reformas curriculares, inversión en el desarrollo profesional del profesorado y la financiación nacional de los materiales didácticos, todo ello con el objetivo de reforzar el desarrollo de las competencias básicas desde la educación primaria.

⁽²¹⁾ [Decreto por el que se establece el expediente de apoyo al estudiante \(DAccE\) de la Comunidad francófona de Bélgica.](#)

⁽²²⁾ [Marco estratégico para el desarrollo de la educación, la formación y el aprendizaje 2021-2030 \(Bulgaria\).](#)

⁽²³⁾ [Estrategia de educación 2021-2035 \(Estonia\).](#)

⁽²⁴⁾ [Estrategia de competencias integradas 2030 \(Polonia\).](#)

⁽²⁵⁾ [Decisión del Consejo de Ministros de Albania n.º 621, de 22 octubre de 2021, por la que se aprueba la Estrategia de educación nacional 2021-2026 y el plan de acción para su aplicación.](#)

⁽²⁶⁾ [Una Finlandia fuerte y comprometida - la visión del Gobierno \(Programa del gobierno de Finlandia\).](#)

⁽²⁷⁾ [Estrategia STEM para el periodo 2025-2035 \(Suecia\).](#)

El segundo grupo de marcos de políticas combina **medidas preventivas y de intervención** para garantizar el apoyo temprano y la ayuda específica para el alumnado que ya experimenta dificultades de aprendizaje. Suelen incluir estrategias como la instrucción en grupos reducidos, tutorización y oportunidades de aprendizaje ampliado.

En Irlanda, la Estrategia de alfabetización, alfabetización numérica y alfabetización digital 2024-2033 ⁽²⁸⁾ incluye medidas preventivas como la oferta ampliada durante la primera infancia y el refuerzo de la enseñanza de la lengua y las matemáticas desde la educación primaria. Las medidas de intervención consisten en herramientas de diagnóstico, apoyo específico para el alumnado de bajo rendimiento y desarrollo profesional continuo para el profesorado centrado en la enseñanza inclusiva y basada en evidencias. En lo que respecta a las materias de matemáticas y ciencias, el Plan de acción STEM 2.0 ⁽²⁹⁾ de Alemania incluye un fomento temprano del aprendizaje de disciplinas STEM, apoyo específico en matemáticas y ciencias y la tutorización de alumnado procedente de entornos infrarrepresentados. El objetivo del plan es reducir las diferencias de rendimiento con una pedagogía integradora y aprendizaje práctico. Del mismo modo, en Noruega, el Libro blanco 2023-2024 “Centros educativos más prácticos: mejor aprendizaje, motivación y bienestar en los cursos 5-10” ⁽³⁰⁾ combina medidas preventivas para reforzar las habilidades fundamentales y la motivación del alumnado con intervenciones como la detección temprana y el apoyo específico.

En **Eslovaquia**, el Plan de acción estatal para la implementación de la garantía infantil europea 2023-2030 ⁽³¹⁾ es otro ejemplo del doble enfoque en prevención e intervención. Incluye medidas preventivas como programas educativos flexibles centrados en el desarrollo temprano de la lectura, las matemáticas y otras competencias clave. Al mismo tiempo, introduce intervenciones específicas, como tutorías, mentorías y la creación de equipos de

apoyo inclusivo en los centros educativos. Estas medidas están especialmente dirigidas al alumnado de entornos vulnerables, incluidas las comunidades gitanas marginalizadas, y pretenden garantizar un apoyo oportuno y coordinado.

En **Serbia**, la Estrategia para el desarrollo de la educación para 2030 ⁽³²⁾ integra componentes de prevención e intervención. En el aspecto preventivo, la estrategia fomenta la detección temprana de las necesidades de aprendizaje mediante la mejora de los diagnósticos, la modernización de los currículos y la mejora de la formación del profesorado. La intervención consiste en oportunidades de desarrollo profesional que permiten al profesorado proporcionar una enseñanza diferenciada e inclusiva. La estrategia fomenta asimismo la cooperación entre los centros educativos, las autoridades locales y la sociedad civil para reforzar la participación de la comunidad.

Las políticas de intervención suelen dar prioridad a la formación del profesorado y al apoyo pedagógico para dotar a los educadores de las herramientas necesarias para ayudar al alumnado de bajo rendimiento. En Dinamarca, el Acuerdo sobre el futuro sistema de evaluación y valoración en los centros de educación primaria ⁽³³⁾ introdujo un marco nacional para supervisar las competencias del alumnado. El nuevo sistema está diseñado para identificar las dificultades de aprendizaje en una fase temprana y adaptar la enseñanza en consecuencia, de modo que se vinculan los mecanismos preventivos con la intervención específica. En Portugal, el plan “Aprender más ahora: recuperación y mejora del aprendizaje” ⁽³⁴⁾ combina evaluaciones nacionales con apoyo específico al alumnado.

La participación de las familias y la comunidad también desempeña un papel clave en la implementación de medidas preventivas y de intervención. En República Checa, la Estrategia para la política educativa hasta 2030+ ⁽³⁵⁾ fomenta la colaboración entre centros educativos, municipios y organizaciones no gubernamentales para proporcionar tanto apoyo académico como socioemocional al alumnado de bajo rendimiento. Aúnan estrategias preventivas, como el compromiso de las familias y las

⁽²⁸⁾ [Estrategia de alfabetización, alfabetización numérica y alfabetización digital 2024-2033 \(Irlanda\)](#).

⁽²⁹⁾ [Plan de acción STEM 2.0 \(Alemania\)](#).

⁽³⁰⁾ [Libro blanco 2023-2024 “Centros educativos más prácticos: mejor aprendizaje, motivación y bienestar en los cursos 5-10” \(Noruega\)](#).

⁽³¹⁾ [Plan de acción estatal para la implementación de la garantía infantil europea 2023-2030 \(Eslovaquia\)](#).

⁽³²⁾ [Estrategia para el desarrollo de la educación para 2030 \(Serbia\)](#).

⁽³³⁾ [Acuerdo sobre el futuro sistema de evaluación y valoración en los centros de educación primaria \(Dinamarca\)](#).

⁽³⁴⁾ [Plan “Aprender más ahora: recuperación y mejora del aprendizaje” \(Portugal\)](#).

⁽³⁵⁾ [Estrategia para la política educativa de la República Checa hasta 2030+](#).

asociaciones entre el centro educativo y la comunidad, con intervenciones específicas que buscan garantizar un apoyo integral.

Las adaptaciones curriculares y los itinerarios de aprendizaje flexibles representan otro elemento importante de las medidas de intervención. En Grecia, las Instrucciones pedagógicas para las materias de educación primaria ⁽³⁶⁾ incorporan modificaciones curriculares estructuradas y métodos pedagógicos actualizados para garantizar que el alumnado de bajo rendimiento reciba un apoyo al aprendizaje personalizado. Estos ajustes curriculares actúan como herramientas preventivas, a la vez que sirven al alumnado que necesitan refuerzo.

Estos marcos de políticas de prevención e intervención ilustran cómo los sistemas educativos alinean los mecanismos de detección temprana con las respuestas estructuradas, garantizando así que el alumnado en riesgo de bajo rendimiento reciba un apoyo académico oportuno y eficaz.

El último grupo de marcos de políticas, que integran medidas de **prevención, intervención y compensación** ofrece un enfoque global de estrategias para abordar el bajo rendimiento. El objetivo de estos marcos es implantar sistemas educativos que no solo prevengan las lagunas de aprendizaje, sino que también sean capaces de una intervención eficaz y ofrezcan un apoyo sostenido al alumnado que se ha quedado rezagado. Una característica definitoria de estos enfoques es su orientación hacia la equidad, pues reconocen que el bajo rendimiento académico suele estar vinculado a factores externos como la pobreza, el acceso limitado a los recursos y las circunstancias familiares. Las medidas compensatorias proporcionan apoyo a largo plazo al alumnado en riesgo de desenganche, para fomentar así su participación continuada en la educación.

El número de sistemas educativos con enfoques integrados que combinan medidas de prevención, intervención y compensación asciende a 15. Algunos de ellos adoptan un modelo estructurado que aúna la

evaluación de diagnóstico con una financiación específica y mecanismos de apoyo personalizados, como es el caso de República Checa, Alemania y España (véanse los ejemplos de los países).

En **República Checa**, el Plan a largo plazo para la educación y el desarrollo del sistema educativo 2023-2027 ⁽³⁷⁾ integra los tres tipos de medidas para mejorar los resultados educativos y reducir las desigualdades. Las acciones preventivas incluyen la financiación específica de los centros educativos con mayores necesidades, la mejora de las infraestructuras, la mejora de los recursos digitales y la formación del profesorado. Las dificultades de aprendizaje se abordan mediante una detección temprana y programas estructurados de refuerzo en lectura y matemáticas. Para fomentar la equidad en el acceso a la educación, el plan prevé asimismo la gratuidad de las comidas escolares, refuerzo educativo y ayudas para el transporte. Los planes de aprendizaje individualizados, el asesoramiento y apoyo de personal especializado redondean la educación inclusiva. Las asociaciones comunitarias complementan el apoyo basado en el centro educativo con mentorías, refuerzo educativo y actividades de enriquecimiento.

En **Alemania**, el programa *Startchancen* ⁽³⁸⁾ prioriza la prevención mediante la identificación de centros educativos desfavorecidos y la asignación de recursos adicionales con el objetivo de romper el vínculo entre el éxito educativo y el origen social, garantizar una mayor igualdad de oportunidades y aumentar el número de estudiantes que alcanzan los niveles mínimos en matemáticas y alemán. Son varias las medidas incluidas para alcanzar los objetivos, que van desde un programa de inversión para crear un entorno de aprendizaje moderno y propicio hasta medidas de intervención basadas en las necesidades para el desarrollo del centro educativo y la enseñanza, así como medidas de intervención en el personal para reforzar los equipos multiprofesionales en los centros educativos. Entre otras, las medidas de intervención incluyen la formación específica del profesorado, tutorías y enfoques de aprendizaje personalizados. Las medidas compensatorias conllevan que los centros educativos reciban personal adicional y especialistas que proporcionan apoyo socioemocional al alumnado, como psicólogos y trabajadores sociales. Este enfoque holístico implica a las familias en el aprendizaje y en la colaboración con las partes interesadas de las comunidades escolares.

En **España**, el Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo (PROA+) ⁽³⁹⁾ se dirige a centros educativos de los niveles CINE 1 y 2 y busca mejorar los resultados de aprendizaje y reducir el bajo rendimiento en competencias básicas, especialmente entre el alumnado vulnerable. El programa combina medidas preventivas, como la identificación de los obstáculos al aprendizaje y el seguimiento de las necesidades individuales, con estrategias de intervención que incluyen el refuerzo

⁽³⁶⁾ [Instrucciones pedagógicas para las asignaturas de educación primaria del curso escolar 2024-2025 \(Grecia\).](#)

⁽³⁷⁾ [Plan a largo plazo para la educación y el desarrollo del sistema educativo 2023-2027 \(República Checa\).](#)

⁽³⁸⁾ [Programa *Startchancen* \(Alemania\).](#)

⁽³⁹⁾ [PROA+: Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo \(España\).](#)

académico en lectura y matemáticas, tutorías individualizadas y apoyo pedagógico inclusivo. También fomenta la mejora integral del centro educativo mediante una planificación estructurada y formación del profesorado. Los centros educativos implementan el programa a través de un catálogo de “políticas palanca” alineadas con cinco líneas estratégicas centradas en la equidad, la calidad de la enseñanza, el compromiso del alumnado y el fomento de entornos de aprendizaje inclusivos.

Irlanda sigue un modelo similar en la refundición del programa “Igualdad de oportunidades en los centros educativos” (DEIS) ⁽⁴⁰⁾: integra medidas preventivas, como un enfoque revisado basado en las necesidades, la intervención mediante el apoyo a la lectura y las matemáticas, y medidas compensatorias como la financiación adicional y el desarrollo profesional del profesorado. En Montenegro, la Estrategia de reforma educativa 2025-2035 ⁽⁴¹⁾ también contempla un modelo integrado. Vincula las reformas curriculares y la enseñanza inclusiva con objetivos sistémicos más amplios, como la mejora de las prácticas de evaluación, la equidad en los resultados del aprendizaje y el acceso a la educación temprana. La estrategia hace especial hincapié en la prevención del bajo rendimiento mediante la renovación de los currículos y el apoyo al profesorado, al tiempo que introduce medidas de intervención y compensación para el alumnado desfavorecido.

Hay asimismo otro grupo de países, entre los que se encuentran Croacia e Italia (véanse los ejemplos de los países), que prioriza la equidad territorial y la inclusión estructural, destinando recursos nacionales a reducir las disparidades regionales y apoyar las habilidades fundamentales.

En **Croacia**, el Plan nacional para el desarrollo del sistema educativo hasta 2027 ⁽⁴²⁾ aborda el bajo rendimiento y fomenta la inclusión por medio de la evaluación formativa, el apoyo específico y la cooperación entre el personal educativo generalista y especializado. El plan prevé proporcionar recursos escolares adicionales, incluidas tecnologías de apoyo, mientras que la mejora de la colaboración con las familias y las comunidades locales busca reducir el abandono escolar temprano y mejorar los resultados del alumnado.

En **Italia**, los programas estatales para el periodo 2021-2027 “Agenda sur” ⁽⁴³⁾ y “Agenda norte” ⁽⁴⁴⁾, que forman parte del Programa estatal “Centros educativos y competencias” 2021-2027 ⁽⁴⁵⁾, canalizan recursos adicionales hacia los centros educativos con peores resultados para reducir las desigualdades educativas. La “Agenda sur” se centra en la lucha contra las disparidades territoriales, el abandono escolar temprano y la pobreza educativa con acciones para el desarrollo de competencias básicas, la educación inclusiva y la inversión en infraestructuras. Por su parte, la “Agenda norte” hace mayor hincapié en la inclusión digital, los entornos de aprendizaje modernos y el desarrollo profesional del profesorado. Ambos programas combinan la ayuda financiera, el apoyo académico específico y la innovación pedagógica para mejorar los resultados en lectura y matemáticas. Además, una línea de inversión específica en el marco del Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia (PNRR) apoya las intervenciones individualizadas para reforzar las competencias básicas del alumnado y abordar el abandono escolar temprano, con recursos asignados a los centros educativos de bajo rendimiento en zonas desfavorecidas.

Bulgaria y Eslovaquia han puesto en marcha estrategias similares centradas en la equidad, dirigidas a grupos vulnerables. En Bulgaria, la Estrategia nacional para la igualdad, inclusión y participación del pueblo gitano 2021-2030 ⁽⁴⁶⁾ combina la ampliación de la educación infantil con la formación del profesorado sobre prácticas culturalmente sensibles, así como una estrecha colaboración con las familias gitanas. Para abordar el bajo rendimiento, la Estrategia para la juventud 2021-2028 ⁽⁴⁷⁾ de Eslovaquia apoya la adquisición de competencias clave entre el alumnado desfavorecido, incluidos los inmigrantes y el alumnado con discapacidades. Para ello se adoptan medidas como intervenciones específicas y apoyo individualizado.

En otros países, los marcos integrados adoptados se centran en lograr reformas estructurales a largo plazo. En Letonia, las Directrices para el desarrollo de la educación: “Competencias con futuro para la sociedad del futuro” 2021-2027 ⁽⁴⁸⁾ incluyen programas de mentoría y asistencia financiera con los que reducir las

⁽⁴⁰⁾ [Programa Igualdad de oportunidades en los centros educativos \(DEIS\) \(Irlanda\)](#) (refundido).

⁽⁴¹⁾ [Estrategia de reforma educativa 2025-2035 \(Montenegro\)](#).

⁽⁴²⁾ [Plan nacional para el desarrollo del sistema educativo hasta 2027 \(Croacia\)](#).

⁽⁴³⁾ [“Agenda sur”, programa estatal 2021-2027 \(Italia\)](#).

⁽⁴⁴⁾ [“Agenda norte”, programa estatal 2021-2027 \(Italia\)](#).

⁽⁴⁵⁾ [Programa estatal “Centros educativos y competencias” 2021-2027 \(Italia\)](#).

⁽⁴⁶⁾ [Estrategia nacional para la igualdad, inclusión y participación del pueblo gitano 2021-2030 \(Bulgaria\)](#).

⁽⁴⁷⁾ [Estrategia para la juventud 2021-2028 \(Eslovaquia\)](#).

⁽⁴⁸⁾ [Directrices para el desarrollo de la educación: “Competencias con futuro para la sociedad del futuro” 2021-2027 \(Letonia\)](#).

desigualdades socioeconómicas, así como ofertas de educación de segunda oportunidad. En Lituania, el Programa de desarrollo educativo 2021-2030 ⁽⁴⁹⁾ combina la detección temprana y la formación del profesorado con prácticas docentes colaborativas y la introducción de metodologías pedagógicas modernas, especialmente en matemáticas y ciencias. En Malta, la Estrategia nacional de educación 2024-2030 ⁽⁵⁰⁾ se centra en la evaluación de diagnóstico y la intervención personalizada para abordar las deficiencias en lectura y matemáticas, al tiempo que garantiza un apoyo continuado al alumnado con dificultades de aprendizaje persistentes.

Algunos enfoques integrados combinan la pedagogía inclusiva con la inversión en infraestructuras. Este es el caso de Hungría, cuya Estrategia de educación pública 2021-2030 ⁽⁵¹⁾ aborda el bajo rendimiento y el abandono escolar temprano, al tiempo que fomenta el desarrollo de las competencias digitales y la educación inclusiva. En su vertiente preventiva, aboga por la educación infantil y los métodos de enseñanza inclusivos, mientras que las medidas compensatorias se centran en el desarrollo de infraestructuras y el apoyo a la población marginalizada, incluidas las minorías étnicas. Del mismo modo, en Turquía, el Plan estratégico 2024-2028 del Ministerio de Educación Nacional ⁽⁵²⁾ adopta un enfoque integrado para abordar el bajo rendimiento en las competencias básicas. Su estrategia combina medidas preventivas, de intervención y de compensación, incluida la detección temprana de las lagunas de aprendizaje, el apoyo específico al alumnado desfavorecido y el refuerzo del desarrollo profesional del profesorado. Hace asimismo hincapié en el uso de prácticas pedagógicas inclusivas y herramientas de aprendizaje digital para mejorar los resultados en lectura y matemáticas en todo el sistema educativo.

En Islandia también se opta por un enfoque similar centrado en la equidad y el apoyo personalizado, pues su Política educativa 2030: primer plan de acción ⁽⁵³⁾ aúna la detección temprana y el apoyo al alumnado

con dificultades de aprendizaje con medidas de intervención como la enseñanza diferenciada y las herramientas de evaluación personalizadas. Las medidas de compensación incluyen ayudas financieras y materiales para superar las barreras a las que se enfrenta el alumnado desfavorecido.

Si bien las estructuras y el énfasis de los marcos integrados varían, todos combinan estrategias a nivel de sistema con medidas específicas aplicadas a nivel local o de centro educativo. Muchos enfoques vinculan la detección e intervención tempranas con el apoyo compensatorio destinado a abordar las desventajas socioeconómicas. En varios casos, las políticas nacionales están diseñadas para funcionar en coordinación con iniciativas locales. Este hecho, un indicio de la tendencia hacia respuestas multinivel, refleja los esfuerzos por abordar tanto las dimensiones académicas como estructurales del bajo rendimiento mediante una acción coordinada.

El análisis también demuestra la atención prestada a la educación infantil como medida preventiva para reducir la aparición de dificultades de aprendizaje más adelante en la escolarización. Los mecanismos de detección temprana se suelen combinar con estrategias de intervención para evitar la persistencia de las lagunas de aprendizaje. La formación del profesorado y las pedagogías basadas en las competencias se han priorizado con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza, sobre todo en aulas diversas e inclusivas. Además, muchos marcos normativos fomentan una mayor cooperación entre los centros educativos, las familias y los agentes comunitarios, subrayando el papel del compromiso local en el apoyo al progreso del alumnado.

Las medidas relacionadas con la equidad también están presentes en muchos marcos normativos: ayuda financiera, inversión en infraestructura escolar y refuerzo específico, con las que se busca abordar las barreras socioeconómicas al aprendizaje. Estas tendencias sugieren que, para abordar el bajo rendimiento, cada vez más no solo se opta por

⁽⁴⁹⁾ [Resolución n.º 1016 de 1 de diciembre de 2021 del Gobierno de la República de Lituania sobre la aprobación del Programa de desarrollo educativo 2021-2030.](#)

⁽⁵⁰⁾ ["Transformar la educación para ver el futuro": Estrategia nacional de educación 2024-2030 \(Malta\).](#)

⁽⁵¹⁾ [Estrategia de educación pública 2021-2030 \(Hungría\).](#)

⁽⁵²⁾ [Plan estratégico 2024-2028 del Ministerio de Educación Nacional \(Turquía\).](#)

⁽⁵³⁾ [Política educativa 2030: primer plan de acción \(Islandia\).](#)

intervenciones educativas, sino también por esfuerzos más amplios que fomentan la igualdad de acceso a las oportunidades de aprendizaje.

La siguiente sección examina las estrategias específicas y las iniciativas destinadas a mejorar la adquisición de competencias básicas.

1.3. Marcos de políticas específicos de nivel superior

Once sistemas educativos (la Comunidad flamenca de Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Chipre, Países Bajos, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia e Islandia) documentaron la adopción e implementación de 13 marcos normativos estratégicos dedicados específicamente a reducir el bajo rendimiento en competencias básicas. Tanto la Comunidad flamenca de Bélgica como Francia documentaron dos marcos específicos; el resto de los sistemas, uno solo.

A diferencia de las reformas más amplias orientadas a alcanzar un cambio sistémico, estas iniciativas específicas se centran en resultados a corto o medio plazo para grupos o regiones concretos. Aplican diversos enfoques, como programas de lectura que fomentan una cultura de la lectura, intervenciones en matemáticas para un refuerzo intensivo y políticas destinadas a abordar las desigualdades socioeconómicas. Estas estrategias, que responden a necesidades de aprendizaje inmediatas, buscan mejorar los resultados en las competencias básicas y reforzar las competencias fundamentales necesarias para el futuro progreso académico del alumnado.

Los marcos normativos examinados se pueden agrupar según sus principales áreas de interés:

- marcos que abordan la lectura y fomenten una cultura de la lectura;
- marcos para combatir el bajo rendimiento en matemáticas;
- marcos que hacen hincapié en la modernización de los entornos de aprendizaje.

Varias iniciativas específicas priorizan el desarrollo de la **lectura** para abordar el estancamiento o el descenso de los resultados en esta competencia. Muchas de ellas consisten en asociaciones con bibliotecas, municipios, proveedores de formación para el profesorado e instituciones culturales.

En la Comunidad flamenca de Bélgica, el Plan de acción para la lectura ⁽⁵⁴⁾ ha creado una red coordinada entre centros educativos y bibliotecas públicas, mientras que el Plan de acción lingüística ⁽⁵⁵⁾ mejora el desarrollo temprano del lenguaje y contribuye a la enseñanza sensible a la diversidad lingüística. Del mismo modo, el Programa de lectura de Austria (véase el ejemplo del país) aborda la enseñanza de la lectura por medio de rúbricas de competencias, embajadores de lectura y evaluaciones nacionales de lectura. Estas iniciativas abordan los retos sistémicos en lectura para que todo el alumnado, independientemente de su procedencia, alcance la competencia lectora.

En **Austria**, la estrategia nacional para abordar el bajo rendimiento en lectura a través del Programa de lectura ⁽⁵⁶⁾ se introdujo en el curso escolar 2023/2024, y es un elemento central de su política educativa. La iniciativa mejora la competencia lectora con un aprendizaje basado en competencias y medidas de apoyo estructuradas. Un componente clave es la introducción de rúbricas de competencias, que establecen la competencia en lectura que el alumnado debe dominar en cada etapa y proporcionan puntos de referencia claros tanto para el profesorado como para el alumnado. Las evaluaciones nacionales de lectura, por su parte, monitorizan el progreso y permiten la detección temprana de las dificultades, lo que a su vez facilita una intervención a tiempo. Destaca el uso de embajadores de lectura, figuras públicas que visitan los centros educativos para inspirar al alumnado y fomentar la lectura como un hábito que los acompañará toda su vida. Los centros educativos que demuestran su excelencia reciben un “sello de calidad lectora” en reconocimiento a su labor. El programa también incorpora recursos de alfabetización digital para apoyar la comprensión lectora, lo que beneficia especialmente al alumnado con dificultades con los métodos convencionales.

En Chipre, el Programa de refuerzo para la lectura funcional ⁽⁵⁷⁾ se centra en la detección temprana de las dificultades de lectura durante la educación primaria. Para hacerlo, combina la instrucción especializada, la

⁽⁵⁴⁾ [Plan de acción para la lectura \(Comunidad flamenca de Bélgica\).](#)

⁽⁵⁵⁾ [Plan de acción lingüística/El año escolar del neerlandés \(Comunidad flamenca de Bélgica\).](#)

⁽⁵⁶⁾ [Programa de lectura \(Austria\).](#)

⁽⁵⁷⁾ [Programa de refuerzo para la lectura funcional \(Chipre\).](#)

formación del profesorado y la participación de las familias. La Estrategia nacional de lectura 2030 ⁽⁵⁸⁾ de Finlandia fomenta el desarrollo de la competencia lectora durante toda la vida a través de una amplia red de agentes municipales y comunitarios. En Islandia, el Plan de acción lingüística ⁽⁵⁹⁾ apoya las bibliotecas de los centros educativos y suministra herramientas de lectura digital y recursos multilingües. Elementos comunes a todos estos marcos son el uso de puntos de referencia, la detección temprana y la implicación de la comunidad, con estrategias centradas en mejorar los resultados en lectura entre el alumnado de bajo rendimiento o desfavorecido.

El segundo grupo de marcos de políticas se centra en la mejora de las competencias en **matemáticas** mediante el refuerzo, la formación del profesorado y la instrucción adaptada. En Dinamarca, el Programa de calidad para centros de educación primaria (véase el ejemplo del país) es un ejemplo de apoyo específico al alumnado con dificultades en matemáticas y lectura.

En **Dinamarca**, el Programa de calidad para centros de educación primaria ⁽⁶⁰⁾ se dirige al 10 % del alumnado con los peores resultados en danés y matemáticas. Destaca la cuantía de la financiación específica para el programa, con 500 millones de coronas danesas (unos 67 millones de euros) asignados cada año en función de los datos de rendimiento a nivel de centro educativo. Los centros educativos tienen libertad para organizar la iniciativa, que suele incluir medidas como la aplicación de estrategias de aprendizaje individualizado, refuerzo y sesiones en grupos reducidos. Así, se realizan intervenciones flexibles y adaptadas a la situación. El programa también contribuye al desarrollo profesional del profesorado, proporcionándoles formación en enfoques basados en evidencias para la enseñanza de la lectura y las matemáticas. Los centros educativos con una mayor proporción de alumnado de bajo rendimiento reciben recursos adicionales, que incluyen la financiación de personal extra y docentes especialistas. Las

autoridades municipales son las responsables de la implementación, la supervisión del progreso y la rendición de cuentas.

De forma similar, los programas de cooperación territorial de refuerzo de las competencias matemática y lectora ⁽⁶¹⁾ de España proporcionan tiempo de instrucción adicional, equipos de asesoramiento externo y mecanismos de coordinación para fomentar prácticas basadas en evidencias. En Francia, el plan de acción “Choque de conocimientos para elevar el nivel educativo” ⁽⁶²⁾ garantiza apoyo adicional para la enseñanza de matemáticas en grupos reducidos de alumnado de la primera etapa de la educación secundaria. En Portugal, las Pruebas de seguimiento del aprendizaje en 4.º y 6.º curso ⁽⁶³⁾ forman parte de una estrategia nacional de evaluación digital. Permiten identificar las lagunas de aprendizaje y orientan las posteriores medidas de apoyo educativo y mentoría, también en matemáticas.

El último grupo de marcos de políticas fomenta la **modernización de los entornos de aprendizaje** mediante la reforma de los currículos, el uso de herramientas digitales y la enseñanza transversal. En Francia, el *Plan français* ⁽⁶⁴⁾ introduce reformas curriculares y cuenta también con la figura de los “referentes franceses”, mentores formados que ayudan al profesorado a que su enseñanza en lectura se mantenga actualizada. En Países Bajos, el Plan rector para las competencias básicas (véase el ejemplo del país) abarca las competencias de comprensión lectora y expresión escrita, matemáticas, alfabetización digital y educación para la ciudadanía. En Suecia, la estrategia Esfuerzos para reforzar la lengua y las matemáticas ⁽⁶⁵⁾ coloca ambas áreas en un lugar prioritario en el currículo, al tiempo que aporta al profesorado métodos pedagógicos actualizados.

⁽⁵⁸⁾ [Estrategia nacional de lectura 2030 \(Finlandia\).](#)

⁽⁵⁹⁾ [Resolución del Parlamento islandés por la que se aprueba un plan de acción para la lengua islandesa para los años 2024-2026.](#)

⁽⁶⁰⁾ [Programa de calidad para centros de educación primaria \(Dinamarca\).](#)

⁽⁶¹⁾ [Resolución de 5 de septiembre de 2024, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 30 de julio de 2024, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por comunidades autónomas destinados al Programa de cooperación territorial de refuerzo de la competencia matemática, en el ejercicio presupuestario 2024 y Resolución de 5 de septiembre de 2024, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 30 de julio de 2024, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por comunidades autónomas destinados al Programa de cooperación territorial de refuerzo de la competencia lectora, en el ejercicio presupuestario 2024.](#)

⁽⁶²⁾ [Plan de acción “Choque de conocimientos para elevar el nivel educativo” \(Francia\).](#)

⁽⁶³⁾ [Pruebas de seguimiento del aprendizaje en 4.º y 6.º curso \(Portugal\).](#)

⁽⁶⁴⁾ [Plan français \(Francia\).](#)

⁽⁶⁵⁾ [Esfuerzos para reforzar la lengua y las matemáticas \(Suecia\).](#)

En **Países Bajos**, el Plan rector para las competencias básicas ⁽⁶⁶⁾ tiene por objeto mejorar los resultados del alumnado en lectura, matemáticas, alfabetización digital y educación para la ciudadanía. La estrategia incluye una reforma curricular, la actualización de las normas educativas básicas y apoyo financiero a través del plan de ayudas “Mejora de las competencias básicas”. Los centros educativos aplican prácticas docentes basadas en evidencias y reciben financiación para la formación del profesorado. La iniciativa también fomenta la colaboración entre centros educativos, bibliotecas y guarderías para fomentar entornos propicios para la lectura. La eficacia de estas intervenciones se supervisa cada año.

En todos los marcos de políticas analizados, la comprensión lectora y las matemáticas son las áreas de interés más comunes. Las medidas suelen girar en torno a la formación del profesorado, la evaluación específica y la instrucción de refuerzo. Las estrategias de lectoescritura suelen implicar asociaciones comunitarias, mientras que los programas de matemáticas tienden a constar de instrucción en grupos reducidos y tiempo de aprendizaje adicional. Los esfuerzos por modernizar el aprendizaje están marcados por la digitalización y la tendencia hacia una enseñanza basada en las competencias. Si bien algunos marcos incluyen tecnologías digitales desarrolladas para apoyar al alumnado en riesgo de bajo rendimiento, este tipo de medidas se suele presentar en el contexto de una innovación más amplia o de una reforma curricular. Al mismo tiempo, los debates políticos a nivel europeo más recientes subrayan la importancia de equilibrar la innovación digital con consideraciones relacionadas con el bienestar y la aplicación de una pedagogía eficaz.

Cabe destacar que las ciencias, que se reconocen como una de las competencias básicas en muchos contextos, no son la prioridad explícita de ninguna de las estrategias específicas estudiadas. A diferencia de la comprensión lectora y las matemáticas, que suelen ser objeto de políticas de intervención temprana, las ciencias parecen abordarse dentro de marcos educativos más amplios, no a través de estrategias específicas.

1.4. Seguimiento y evaluación de los marcos de políticas de nivel superior

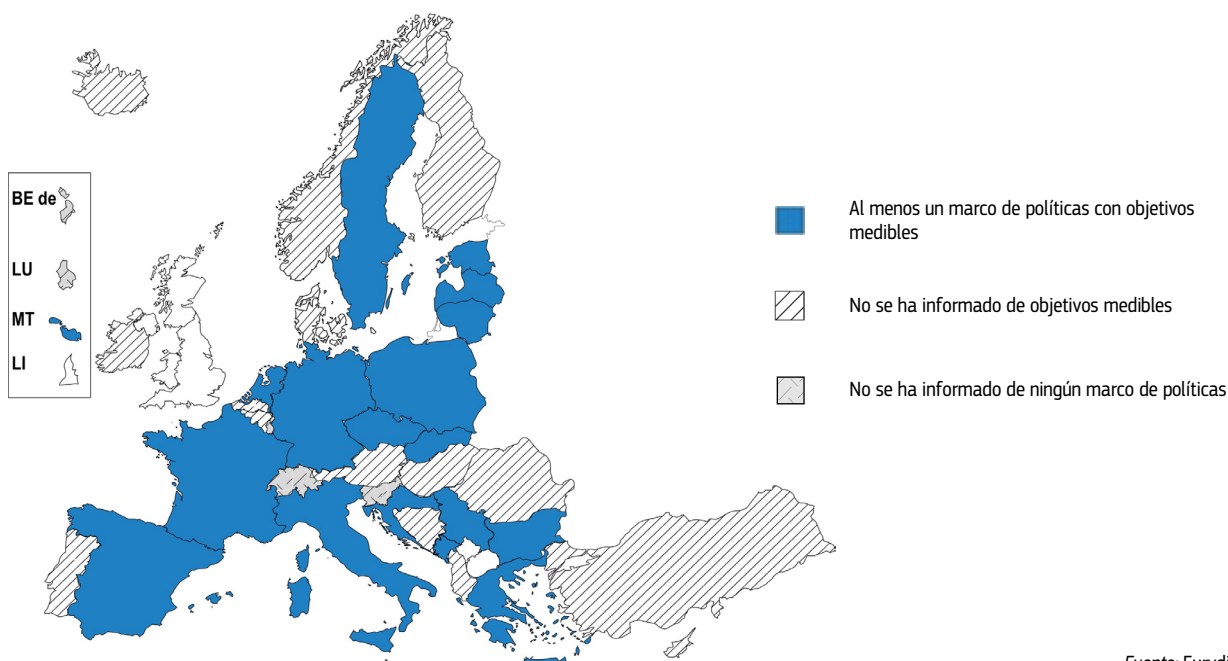
Los mecanismos de seguimiento y evaluación son esenciales para evaluar el grado de implementación y la eficacia de los marcos de nivel superior que abordan el bajo rendimiento en competencias básicas. Partiendo de los marcos de políticas de las secciones anteriores, esta sección explora cómo los sistemas educativos establecen objetivos, miden el progreso y utilizan las pruebas para orientar el desarrollo de nuevas políticas.

Para ello, se pidió a los sistemas educativos que informasen de si sus marcos de políticas incluyen objetivos medibles relacionados con las competencias básicas y que describieran cómo estos se supervisan y evalúan. Se establece una distinción entre objetivos cuantitativos, como la reducción de la proporción de alumnado de bajo rendimiento, y los enfoques de supervisión más amplios, que hacen un seguimiento de la implementación y el progreso de las políticas.

La Figura 1.2 ofrece una visión general de la presencia de objetivos medibles en los marcos de políticas de nivel superior para las competencias básicas, nuevos o revisados. Según la información recabada, hay 18 sistemas educativos con al menos un marco de políticas con objetivos medibles para reducir el bajo rendimiento en competencias básicas. Dichos objetivos suelen estar alineados con puntos de referencia internacionales como PISA o PIRLS y se suelen enunciar como una disminución de la proporción de estudiantes con un rendimiento por debajo de los niveles básicos de competencia.

⁽⁶⁶⁾ [Plan rector para las competencias básicas \(Países Bajos\)](#).

Figura 1.2: Marcos de políticas nuevos o revisados con objetivos medibles que aborden el bajo rendimiento en competencias básicas



Fuente: Eurydice.

Algunos ejemplos son el Marco estratégico para la educación 2021-2030 de Bulgaria, que establece el objetivo de reducir a la mitad la proporción de estudiantes con bajo rendimiento en lectura y matemáticas para 2030, junto con la meta de formar en competencias digitales al 90 % del profesorado. El programa *Startchancen* de Alemania también incluye el objetivo de reducir el bajo rendimiento en las materias troncales. Entre otras medidas, el programa se basa en diagnósticos individuales, así como en el apoyo científico y la evaluación del programa.

En Serbia, la Estrategia para el desarrollo de la educación para 2030 define indicadores basados en evaluaciones internacionales a gran escala (PISA, TIMSS, PIRLS) tanto para el rendimiento medio como para la proporción de alumnos por debajo del nivel básico de competencia. La Estrategia de reforma educativa 2025-2035 de Montenegro incluye indicadores medibles en los ámbitos de PISA y objetivos de implementación para áreas clave como el desarrollo curricular, la formación del profesorado y la infraestructura digital. En Irlanda, la Estrategia de alfabetización, alfabetización numérica y

alfabetización digital 2024-2033 establece objetivos claros que se supervisan mediante evaluaciones nacionales y revisiones de los hitos. El país cuenta también con el programa “Igualdad de oportunidades en los centros educativos” (DEIS), que se supervisa mediante indicadores socioeconómicos y complementa los objetivos más amplios de la estrategia nacional.

En algunos sistemas educativos se adoptan objetivos específicos para cada región. En España, por ejemplo, los programas de cooperación territorial se centran en mejorar los resultados del 15 % de los centros educativos con peores resultados. En Italia, por su parte, los programas Agenda sur y Agenda norte, que se inscriben en el marco del Plan Estatal 2021-2027 para el Fondo Social Europeo Plus, establecen objetivos de reducción del abandono escolar específicos para cada región. Los datos de seguimiento indican que Italia ya ha alcanzado el objetivo europeo de abandono escolar temprano del PNRR antes de lo previsto ⁽⁶⁷⁾.

En los sistemas educativos de toda Europa se emplean datos de evaluación nacionales e internacionales para monitorizar el progreso en las competencias básicas. Por ejemplo, el Programa nacional de calidad de

⁽⁶⁷⁾ [Plan Estatal 2021-2027 para el Fondo Social Europeo Plus \(FSE+\) \(Italia\)](#), véase el objetivo específico ESO4.6.

Dinamarca obliga a realizar evaluaciones anuales en danés y matemáticas, mientras que, en Lituania, la estrategia “Lituania 2050” utiliza los puntos de referencia de PISA para definir objetivos, por ejemplo, que no haya más de un 15 % del alumnado por debajo del nivel de competencia en 2050 ⁽⁶⁸⁾. Del mismo modo, la Estrategia STEM 2025-2035 de Suecia se ha fijado como objetivo que, en 2033, al menos el 15 % del alumnado alcance el nivel 5 o superior de PISA en matemáticas. El progreso hacia este objetivo se supervisa mediante evaluaciones nacionales e indicadores internacionales.

En Francia, el *Plan français* se supervisa mediante evaluaciones nacionales, y su objetivo es alcanzar un 63 % de fluidez lectora al final del 6.º curso de educación primaria. Estonia y Croacia utilizan los indicadores de PISA para ajustar sus estrategias. En Estonia, la Estrategia educativa 2021-2035 usa análisis de datos en tiempo real para reducir la proporción de alumnado de bajo rendimiento, sobre todo en lectura y matemáticas. El Plan nacional de educación 2027 de Croacia se ajusta a los puntos de referencia de la OCDE y busca elevar el rendimiento hasta la media de la OCDE mediante reformas en la enseñanza y la evaluación.

Algunos marcos de supervisión integran consideraciones de equidad. Por ejemplo, la estrategia de lectura de Finlandia realiza un seguimiento de la reducción de la desigualdad en la lectura al implantar herramientas digitales. También hay casos en los que se emplean enfoques cualitativos de seguimiento, como en la Comunidad francófona de Bélgica, donde el Decreto por el que se establece el DAccE documenta de forma continuada el progreso individual del alumnado, lo que favorece la intervención individualizada.

Si bien casi la mitad de los sistemas educativos afirma disponer de marcos con objetivos definidos, solo un pequeño número ha puesto en marcha evaluaciones de impacto estructuradas.

En Bulgaria, la Estrategia nacional para la igualdad, inclusión y participación del pueblo gitano 2021-2030 incluye un informe de seguimiento sobre la labor social y el apoyo a más de 40 000 estudiantes, aunque no evalúa su eficacia ⁽⁶⁹⁾. La República Checa revisó su Estrategia 2030+ con datos extraídos de PISA y PIRLS, observando un aumento de los lectores de alto rendimiento a pesar de que otros indicadores se mantuvieron estables ⁽⁷⁰⁾.

En España, tanto “PROA+” como el Programa de refuerzo de la competencia matemática y lectora incluyen componentes de evaluación: los centros educativos participantes deben enviar indicadores e informes de progreso a las autoridades regionales y nacionales. Se está preparando un informe de síntesis nacional, si bien la mayor parte de los datos disponibles se sigue centrando más en la implementación que en proporcionar pruebas del impacto de las políticas.

Para evaluar el impacto del *Plan français* y el *Plan mathématiques*, Francia emplea un enfoque de evaluación de métodos mixtos. En 2023, se recopilaban datos cuantitativos y cualitativos del profesorado, personal formador y autoridades educativas locales mediante encuestas nacionales ⁽⁷¹⁾. Los primeros resultados apuntan a cambios positivos en las prácticas docentes y en el rendimiento del alumnado.

En Croacia, los datos de PISA 2022 se usan para evaluar el impacto de su plan nacional de educación, que muestra una mejora de los resultados en ciencias y un progreso estable o modesto en lectura ⁽⁷²⁾. Sin embargo, aún no se ha publicado un estudio de impacto específico. Chipre informó del uso de métodos de evaluación cuantitativa para valorar su intervención nacional de alfabetización ⁽⁷³⁾. Alrededor de la mitad de los centros educativos participantes demostraron una mejora de los resultados y una reducción del riesgo de bajo rendimiento. La evaluación es, no obstante, descriptiva y no constituye una evaluación de impacto exhaustiva.

⁽⁶⁸⁾ [Estrategia estatal de progreso “Visión de Lituania para el futuro: ‘Lituania 2050’”, p. 80, indicador n.º 16.](#)

⁽⁶⁹⁾ [Informe de seguimiento de la aplicación en 2022 de la Estrategia nacional para la igualdad, inclusión y participación del pueblo gitano 2021-2030.](#)

⁽⁷⁰⁾ [Marco de seguimiento de la Estrategia para la política educativa de la República Checa hasta 2030: Evaluación.](#)

⁽⁷¹⁾ [Resumen de la encuesta sobre los Planes de matemáticas y francés \(2023\).](#)

⁽⁷²⁾ [Informe sobre la aplicación del Plan nacional para el desarrollo del sistema educativo hasta 2027.](#)

⁽⁷³⁾ [Resumen de los principales resultados del Programa para la lectura funcional de Chipre por curso escolar.](#)

La armonización entre los mecanismos de control y los objetivos estratégicos es cada vez mayor en toda Europa. Aunque muchos sistemas educativos han establecido marcos para la recopilación de datos, el grado de integración con objetivos más amplios varía. Varios sistemas (Bulgaria, Alemania, Estonia, Irlanda y Croacia) han establecido objetivos cuantitativos vinculados a indicadores internacionales. Otros, como España y Francia, se basan en puntos de referencia nacionales y planes de intervención estructurados. En algunos casos, existe un seguimiento exhaustivo sin objetivos numéricos claramente definidos, y los sistemas optan por enfoques cualitativos y las aportaciones de las partes interesadas.

Las evaluaciones estructuradas del impacto de las políticas siguen siendo limitadas. Muchas de las evaluaciones existentes se centran en los procesos de implementación o en las tasas de participación en lugar de en los resultados de aprendizaje. A medida que los marcos estratégicos maduren, los sistemas educativos estarán mejor equipados para evaluar los efectos causales de las intervenciones y mejorar la base de evidencia para futuras reformas.

1.5. Resumen

Abordar el bajo rendimiento en competencias básicas es una prioridad clave en todos los sistemas educativos europeos. Aunque se han observado progresos, los retos actuales sugieren que añadir objetivos medibles a las políticas estructuradas puede contribuir a garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad con intervenciones eficaces.

Este capítulo permite concluir que la mayoría de los sistemas educativos ha adoptado al menos un marco de políticas estratégico de nivel superior destinado a mejorar los resultados en las competencias básicas. Los marcos normativos más amplios y las iniciativas específicas representan enfoques complementarios: mientras que los marcos más amplios alinean los sistemas educativos con objetivos a largo plazo, las iniciativas específicas se diseñan para abordar déficits de aprendizaje inmediatos en grupos concretos. La combinación de ambos enfoques permite a los sistemas educativos establecer vías más inclusivas y eficaces para todo el alumnado.

Los marcos de políticas integran medidas de prevención, intervención y compensación en diversos grados. Las medidas de prevención se centran en la detección temprana de las dificultades de aprendizaje y el apoyo a una enseñanza inclusiva. Los marcos de intervención se centran en la instrucción específica, tutorización y aprendizaje adaptado. Por último, las medidas de compensación abordan las barreras socioeconómicas y fomentan el compromiso continuado con la educación. La integración eficaz de estos componentes permite una identificación oportuna de las necesidades de aprendizaje, el diseño de respuestas personalizadas y un compromiso prolongado con el aprendizaje. El éxito de estas medidas depende asimismo de la existencia de mecanismos de control, de un profesorado con una formación de calidad y de la cooperación intersectorial. Muchos sistemas han introducido programas de desarrollo profesional para dotar al profesorado de las habilidades necesarias para apoyar al alumnado con riesgo de bajo rendimiento.

Los marcos de políticas específicos que abordan la lectura, las matemáticas y las desigualdades socioeconómicas ponen de relieve la importancia de crear respuestas específicas a cada contexto. Las iniciativas relacionadas con la lectura se suelen centrar en el fomento de una cultura de la lectura y en la creación de asociaciones para la lectura, mientras que las relacionadas con las matemáticas tienden a incluir estrategias como la enseñanza en grupos reducidos y la ampliación del tiempo de aprendizaje. Sin embargo, las ciencias como materia parecen recibir menos atención en las iniciativas específicas, lo que abre una oportunidad a un mayor desarrollo de las políticas en este ámbito en el futuro.

Los esfuerzos para modernizar los entornos de aprendizaje, mejorar la pertinencia de los currículos y fomentar la inclusión digital son comunes a todos los marcos de políticas. Muchos sistemas también hacen hincapié en la colaboración entre los centros educativos, las familias y los agentes externos, reconociendo el papel del apoyo basado en la comunidad a la hora de abordar las brechas de aprendizaje.

Varios marcos de políticas incluyen objetivos cuantitativos explícitos alineados con los puntos de referencia de la UE, en particular el objetivo de reducir

a menos del 15 % el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en evaluaciones internacionales como PISA y PIRLS para 2030. Estos objetivos indican un cambio hacia un desarrollo de políticas orientadas a los resultados. Las evaluaciones de impacto son, no obstante, todavía limitadas. Reforzar las prácticas de evaluación podría mejorar la rendición de cuentas, fomentar el aprendizaje de las políticas y garantizar que las intervenciones sigan respondiendo a las necesidades según emergen. A medida que las estrategias evolucionen, será esencial reforzar el vínculo entre el diseño de las políticas, su aplicación y la evaluación de su impacto para seguir progresando en la lucha contra el bajo rendimiento en competencias básicas.

Capítulo 2: Organización de la enseñanza

Este capítulo examina uno de los aspectos fundamentales de la experiencia educativa del alumnado: la organización de la enseñanza. Para analizarla, el informe se centra en lo siguiente:

- normativas sobre el tiempo de instrucción dedicado a las competencias básicas y su flexibilidad;
- normativas sobre el tiempo total de instrucción por día o la duración de la jornada escolar formal;
- normativas y recomendaciones sobre el agrupamiento del alumnado durante la experiencia educativa y la instrucción.

El tiempo de instrucción del que dispone el alumnado es un factor importante en su proceso de aprendizaje. Estudios existentes sugieren que la calidad de la enseñanza y el tiempo disponible pueden tener un efecto positivo en el rendimiento del alumnado (Lavy, 2015; Andersen, Humlum y Nandrup, 2016; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022a). También se ha demostrado que el aumento del tiempo de instrucción asignado a una materia específica puede aumentar el interés del alumnado por esa materia y, por consiguiente, mejorar su rendimiento (Traphagen, 2011; Blank, 2013; Jensen, 2013). Sin embargo, esta correlación entre el tiempo de instrucción y el rendimiento no es inequívoca, pues contribuyen también otros elementos importantes, como la calidad de la instrucción y el tiempo disponible para el aprendizaje fuera del centro educativo. La relación positiva entre el aumento del tiempo de instrucción y el rendimiento del alumnado se acentúa en casos en los que el aumento va acompañado de medidas de apoyo para el alumnado de bajo rendimiento (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022a). No obstante, otros estudios apuntan hacia un “efecto techo”: pasado cierto umbral, el efecto positivo del aumento del tiempo desaparece (Yeşil Dağlı, 2019).

Además del reparto de las horas de instrucción entre las distintas materias, la organización del tiempo total

que el alumnado pasa en el centro educativo ha recibido una mayor atención en los últimos años. Los “centros educativos de jornada completa”, que ofrecen jornadas escolares más largas para el alumnado, están ganando terreno. El objetivo de estos centros es proporcionar un entorno de aprendizaje enriquecedor para todo el alumnado durante el día completo o una jornada escolar más larga, puesto que en los centros educativos de “media jornada”, el acceso a las actividades de aprendizaje fuera del horario escolar depende a menudo de las circunstancias y los recursos familiares. Hay varios proyectos de investigación centrados en el impacto de los centros educativos de jornada completa, especialmente en Alemania, donde se introdujeron a principios de la década de los 2000. Sin embargo, no se han obtenido resultados concluyentes en cuanto al impacto global de este tipo de centros educativos. Mientras que algunos estudios describieron pequeños efectos positivos en el rendimiento del alumnado (Schuepbach, 2015; Seidlitz y Zierow, 2022), el análisis del impacto de este sistema en las desigualdades educativas obtuvo resultados dispares (Fischer, Theis y Zücher, 2014; Seidlitz y Zierow, 2022).

Junto con el tiempo, el agrupamiento del alumnado es otro elemento organizativo importante, especialmente en lo que se refiere a los efectos que tiene el número de estudiantes por clase sobre el rendimiento del alumnado. Las investigaciones realizadas sobre el tamaño de los grupos apuntan en distintas direcciones (Leuven y Oosterbeek, 2018). Algunos investigadores sostienen que reducir el número de estudiantes no tiene ningún efecto sobre el rendimiento (Filges, Sonne-Schmidt y Nielsen, 2018), o que sus efectos positivos se limitan al corto plazo (Bressoux, Lima y Monseur, 2019). Otras investigaciones, sin embargo concluyen que la reducción de la ratio alumnado/docente, si bien aumenta el gasto educativo por estudiante, tiene efectos positivos a largo plazo en el rendimiento, así como otros beneficios a más largo plazo que llegan

incluso a la edad adulta del alumnado (Fredriksson, Öckert y Oosterbeek, 2011; Jackson, Johnson y Persico, 2016; Bouguen, Grenet y Gurgand, 2017).

El agrupamiento flexible y temporal del alumnado, una tendencia reciente, podría dejar obsoletas las nociones tradicionales sobre el número de estudiantes por clase (Leuven y Oosterbeek, 2018). Aquí cobra importancia la idea de la enseñanza diferenciada, casos en los que el profesorado adapta sus clases a las necesidades de aprendizaje del alumnado. En la aplicación de la enseñanza diferenciada, el alumnado con necesidades diversas no se separa a entornos o clases diferentes, sino que se les agrupa en función de su nivel de aprendizaje y la situación o materia de que se trate. Las evaluaciones de la enseñanza diferenciada suelen arrojar resultados generalmente positivos en cuanto a su impacto en los niveles generales de rendimiento del alumnado y en las competencias del alumnado de bajo y alto rendimiento (Valiandes, 2015; Bal, 2016; Ziernwald, Hillmayr y Holzberger, 2022; Groenewald *et al.*, 2024). Para concluir el capítulo se tratan las reformas acometidas en lo relativo a la organización de la enseñanza.

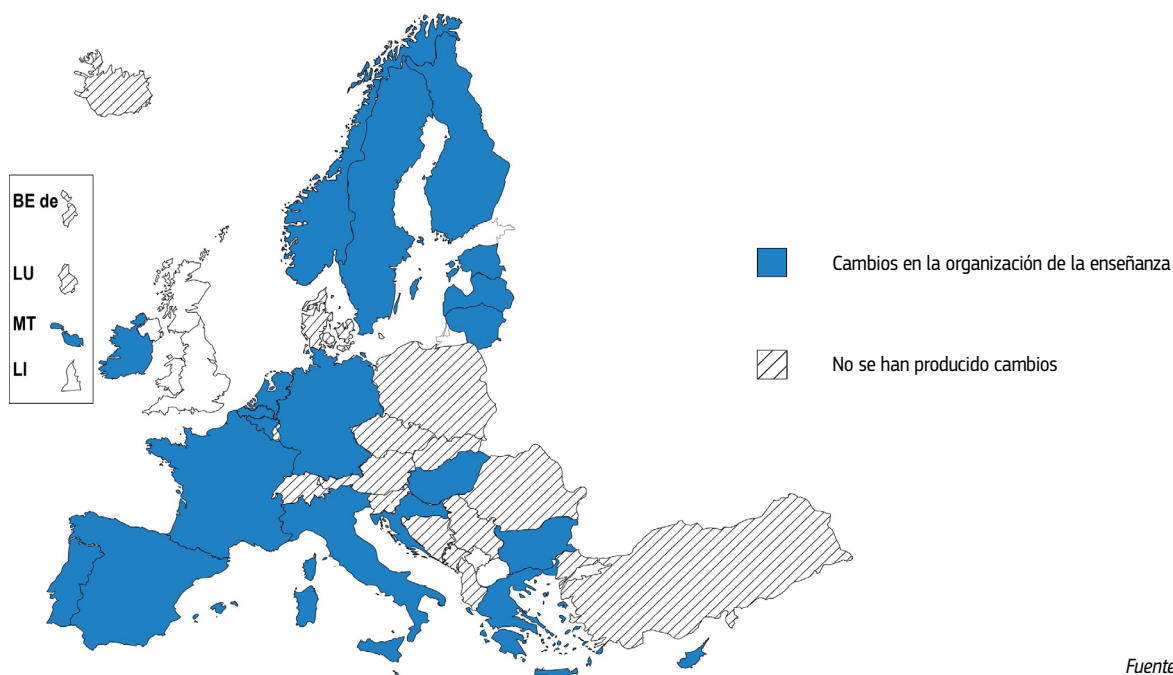
2.1. Cambios en las políticas desde 2020/2021

En el contexto detallado anteriormente, este capítulo examina los cambios de políticas en la organización de la enseñanza acometidos desde el curso escolar 2020/2021. Aborda aquellos cambios en normativas, recomendaciones y directrices de nivel superior que seguían vigentes en el curso 2024/2025.

La Figura 2.1, que resume el alcance de los cambios en este periodo, muestra cómo la mayoría de los sistemas educativos (21) introdujeron cambios en su organización de la enseñanza. Por su parte, la Figura 2.2 detalla la naturaleza de los cambios según los temas tratados en la introducción del capítulo: el tiempo de instrucción, la organización de la jornada escolar, el número de estudiantes por clase y la enseñanza diferenciada. La última categoría de la figura trata la autonomía de los centros educativos: casos en los que la financiación de nivel superior para garantizar una reorganización depende de las decisiones de los centros educativos y/o las autoridades locales.

Como muestra la Figura 2.2, los cambios más comunes en la organización de la enseñanza tienen que ver con el tiempo de instrucción, especialmente en cuanto al tiempo dedicado a la enseñanza de las materias vinculadas a las competencias básicas y la flexibilidad de este.

Figura 2.1: Cambios en la organización de la enseñanza entre 2020/2021 y 2024/2025, CINE 1-2



Fuente: Eurydice.

Notas específicas por país

Bulgaria: los cambios solo afectan al nivel CINE 2.

Irlanda, Grecia y Malta: los cambios solo afectan al nivel CINE 1.

Los cambios se adoptaron en un total de 16 sistemas educativos; seis de ellos modificaron el tiempo de instrucción y seis el grado de flexibilidad de la asignación del tiempo, mientras que cuatro sistemas educativos aplicaron simultáneamente ambos tipos de cambio (la figura se refiere a los cambios en las dos categorías por separado). Las normativas sobre el tiempo total de instrucción por día o la duración de la jornada escolar formal cambiaron en nueve sistemas educativos.

Solo dos sistemas educativos adoptaron cambios relacionados con el número de estudiantes por clase o la ratio alumnado/docente, mientras que las normativas o recomendaciones relativas a la enseñanza diferenciada se adoptaron y/o implementaron en ocho.

Además, seis sistemas educativos introdujeron nuevos marcos de financiación para mejorar las

competencias básicas en los que los propios centros educativos contaban con autonomía para establecer las medidas más adecuadas. Estos programas incluyen el Plan de acción lingüística de la Comunidad flamenca de Bélgica, el programa *Startchancen* ⁽⁷⁴⁾ de Alemania, el programa “Nuestro centro educativo, creémoslo juntos” ⁽⁷⁵⁾ de Francia, el Plan rector para las competencias básicas ⁽⁷⁶⁾ de Países Bajos, la cuarta generación del Programa de áreas educativas de intervención prioritaria (TEIP4) ⁽⁷⁷⁾ destinados a los centros educativos desfavorecidos en Portugal y las Ayudas gubernamentales especiales para medidas que fomenten la igualdad y la no discriminación en la educación en el periodo 2024-2027 en Finlandia ⁽⁷⁸⁾. Esta última iniciativa se puede utilizar para contratar codocentes, dividir grupos de clase u organizar desdobles.

⁽⁷⁴⁾ [Startchancen-Programm - BMFTR \(Alemania\).](#)

⁽⁷⁵⁾ Nuestro centro educativo, creémoslo [juntos | éducol | Ministerio de Educación Nacional, Educación superior e Investigación | Dgesco \(Francia\).](#)

⁽⁷⁶⁾ [Plan rector para las competencias básicas](#), Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, 2023 (Países Bajos).

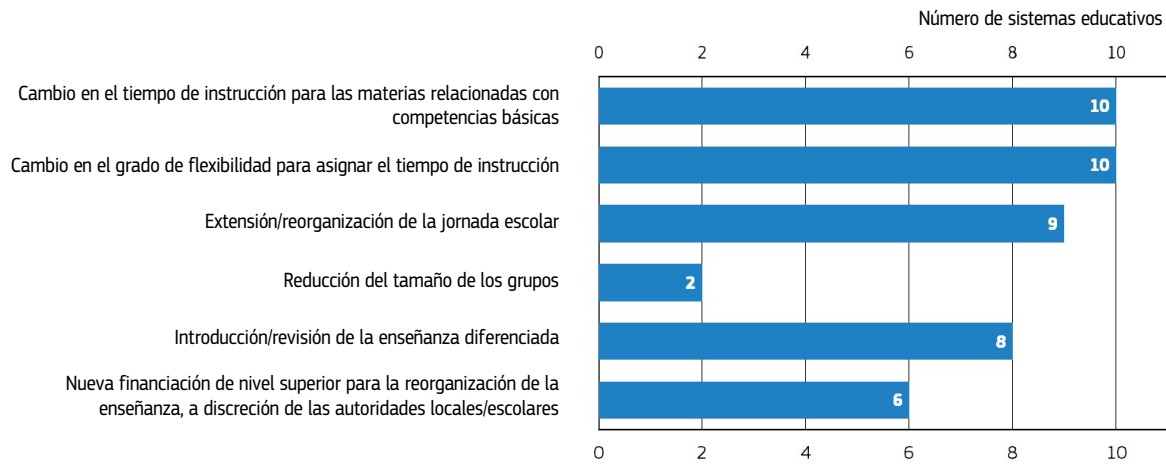
⁽⁷⁷⁾ [Orden 7798/2023 \(Portugal\).](#)

⁽⁷⁸⁾ [Ayudas gubernamentales especiales para medidas que fomenten la igualdad y la no discriminación en la educación y atención a la primera infancia, la educación preescolar y la enseñanza básica en el periodo 2024-2027 - OKM - Ministerio de Educación y Cultura \(Finlandia\).](#)

La mayoría de los cambios afectan tanto a la educación primaria como a la primera etapa de la educación secundaria y, aunque el número de reformas es ligeramente superior en la educación primaria, apenas hay unas pocas diferencias entre

los dos niveles, que se abordarán en relación con las medidas correspondientes. También se analizarán las diferencias entre las distintas competencias básicas (lectura, matemáticas y ciencias).

Figura 2.2: Número de sistemas educativos que aplicaron cambios en la organización de la enseñanza entre 2020/2021 y 2024/2025, CINE 1-2, por subcategoría



Fuente: Eurydice.

2.2. La organización del tiempo del alumnado

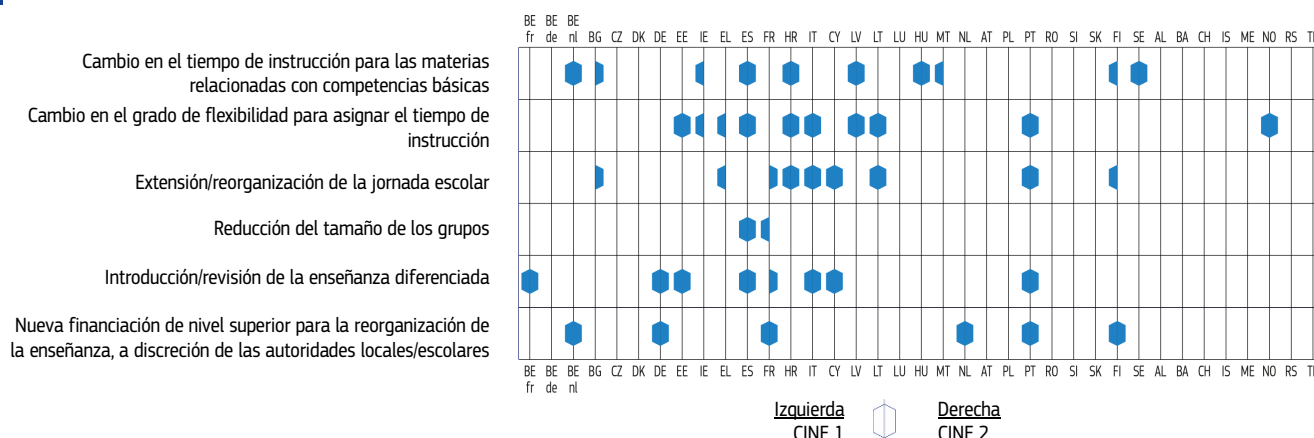
Como ya se ha mencionado anteriormente, el primer aspecto de la organización de la enseñanza es la organización del tiempo del alumnado: la cantidad de tiempo dedicado a materias o competencias específicas, la flexibilidad de la enseñanza y el tiempo total que el alumnado pasa en el centro educativo. Estos aspectos son los que más han cambiado en el periodo analizado en comparación con las revisiones de las normativas o las recomendaciones relativas al agrupamiento del alumnado.

La Figura 2.3 muestra en detalle las áreas de reforma en cada sistema educativo europeo que participa en este informe. Desde 2020/2021, la mayoría de los sistemas educativos dedican más tiempo de instrucción a las competencias básicas. Se ha aumentado también la flexibilidad, dando así más autonomía a los centros educativos para organizar la instrucción y se han creado las condiciones necesarias para la extensión de la jornada escolar.

En lo que se refiere a la **cantidad de tiempo de instrucción** dedicado a las competencias básicas, las reformas adoptan dos formas: (1) cambios en el tiempo de instrucción de todas las materias vinculadas a competencias básicas o (2) concentración en un área de las competencias básicas, normalmente la lectura o las ciencias.

El primer enfoque se ha adoptado en Bulgaria, Irlanda, Croacia, Hungría y Finlandia, países que han modificado el tiempo mínimo de instrucción requerido para todas o la mayoría de las materias vinculadas con las competencias básicas en uno o ambos niveles educativos analizados. En Bulgaria, los cambios solo afectan a la primera etapa de la educación secundaria, mientras que las reformas en Irlanda y Finlandia modifican la educación primaria. Hungría es el único sistema educativo que ha reducido el tiempo de instrucción en lugar de aumentarlo. Varios de estos cambios están relacionados con reformas curriculares (véase el Capítulo 3).

Figura 2.3: Cambios en la organización de la enseñanza entre 2020/2021 y 2024/2025, CINE 1-2, por sistema educativo y subcategoría



Fuente: Eurydice.

El segundo enfoque mencionado fue adoptado por la Comunidad flamenca de Bélgica, España, Letonia, Malta y Suecia. La Comunidad flamenca de Bélgica, España y Malta desarrollaron políticas específicas destinadas a aumentar el tiempo que el alumnado dedica a la **lectura**. La Comunidad flamenca de Bélgica desarrolló un plan de acción de lectura con medidas que no solo afectan al tiempo de instrucción, sino también a la evaluación, el apoyo al aprendizaje y la formación del profesorado (véanse los Capítulos 4, 5 y 6 de este informe). Destaca la iniciativa del Día de la Lectura en Flandes ⁽⁷⁹⁾. En España, la Ley de Educación ⁽⁸⁰⁾ establece que todos los centros educativos deben dedicar tiempo a la lectura a diario y que la enseñanza de la lectura debe ser transversal ⁽⁸¹⁾. Por su parte, Malta se centra en las competencias de lectura del alumnado de educación primaria. En su Estrategia nacional de educación 2024-2030 ⁽⁸²⁾ prevé un aumento progresivo del tiempo dedicado a la lectura en los primeros años de educación (preescolar e inicio de la educación primaria).

Letonia y Suecia optaron por aumentar el tiempo dedicado a las materias de **ciencias**, tanto en primaria como en la primera etapa de la educación secundaria. En Letonia, el alumnado de primaria recibe más clases de ciencias y 2 horas menos de literatura a la semana.

En la primera etapa de la educación secundaria se introdujo la materia de tecnología e informática, con un número de horas considerable. En Suecia, el tiempo lectivo de las materias de ciencias se ha incrementado en 50 horas en la educación obligatoria.

Sin embargo, no es solo la cantidad de tiempo de instrucción lo que ha aumentado desde 2020/2021, sino también su **flexibilidad**. En los sistemas educativos con reformas relacionadas (Estonia, Irlanda, Grecia, España, Croacia, Italia, Letonia, Lituania, Portugal y Noruega), los centros educativos están ejerciendo una mayor autonomía a la hora de organizar el tiempo dedicado a las competencias básicas. En Grecia, la flexibilidad se introduce mediante módulos flexibles llamados Laboratorios de competencias (véase el ejemplo del país). En Letonia y Noruega, los centros educativos tienen libertad para decidir a qué dedican el 10 % del tiempo total de enseñanza, porcentaje que en Portugal asciende al 25 % y en Lituania, al 30 %.

La iniciativa Laboratorios de competencias de **Grecia** es innovadora, dinámica y didáctica. Consiste en la adición de unidades temáticas centradas en competencias al currículo obligatorio desde la educación preescolar hasta la educación secundaria con métodos de

⁽⁷⁹⁾ [Día de la lectura en Flandes](#).

⁽⁸⁰⁾ [Ley Orgánica 3/2020, de 29 diciembre, por la que se modifica la Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación \(España\)](#).

⁽⁸¹⁾ [Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria \(España\)](#).

⁽⁸²⁾ [Transformar la educación para ver el futuro: Estrategia nacional de educación 2024-2030](#).

aprendizaje modernos e innovadores ⁽⁸³⁾. El principio básico de los Laboratorios de competencias es combinar los aspectos cognitivos del currículo con el desarrollo de las competencias básicas del alumnado, ayudándoles a convertirse en ciudadanos libres y responsables. El objetivo de esta iniciativa es mejorar las habilidades interpersonales, para la vida y tecnológicas y científicas del alumnado. Si bien el profesorado debe incluir las unidades temáticas definidas por la legislación, puede adaptar el contenido y los métodos en función de las necesidades de aprendizaje del alumnado.

En muchos sistemas educativos, la flexibilidad de la enseñanza no solo está relacionada con el tiempo, sino también con la organización flexible en general, de modo que también tiene que ver con el agrupamiento flexible del alumnado. En Estonia, España, Italia y Portugal, la flexibilidad abarca muchos otros aspectos de la experiencia de aprendizaje en el aula, que en la siguiente sección se analizarán y pondrán en relación con los nuevos avances en el agrupamiento del alumnado.

El último aspecto de la organización del tiempo del alumnado es la **extensión de la jornada escolar**. La mayoría de los sistemas educativos que han aplicado cambios en esta categoría (véase la Figura 2.3) lo han hecho para adoptar un modelo de centro educativo de jornada completa. La excepción es Bulgaria, donde los cambios aplicados en la primera etapa de la educación secundaria han reducido ligeramente el tiempo que el alumnado pasa en el centro. Los cambios de Finlandia, por su parte, solo aumentan ligeramente el tiempo que el alumnado pasa en el centro educativo.

En Grecia, la extensión de la jornada escolar se introdujo en la educación primaria en 2022 ⁽⁸⁴⁾. Durante la tarde, el tiempo se divide en tres tramos: comida del mediodía y educación nutricional, estudio y preparación y clubes escolares. En Francia, tras un proyecto piloto en 2023/2024, la oferta ampliada (*accueil élargi*), que va desde las ocho de la mañana hasta las seis de la tarde, se aplicó de forma generalizada en centros desfavorecidos de la primera

etapa de la educación secundaria a partir del curso 2024/2025 ⁽⁸⁵⁾. En Lituania, en el marco del programa “Implantación de la educación inclusiva”, los centros educativos han recibido financiación especial para reorganizar el proceso educativo y poner en marcha un modelo de centro educativo de jornada completa desde 2024.

Croacia, Chipre e Italia están llevando a cabo proyectos piloto para evaluar nuevos modelos educativos. En Croacia e Italia, estos proyectos podrían desembocar en reformas importantes (véanse los ejemplos de los países). En Chipre, 12 centros de educación primaria y tres de la primera etapa de la educación secundaria forman parte de un experimento para introducir una enseñanza adicional de disciplinas STE(A)M.

En **Croacia**, el programa piloto “El centro de educación primaria como centro educativo de jornada completa: un sistema educativo equilibrado, justo, eficaz y sostenible” ⁽⁸⁶⁾ se ha puesto en marcha en 62 centros educativos durante cuatro años escolares (2023/2024-2026/2027). El objetivo es recabar información basada en hechos y argumentos para justificar la implantación de la jornada completa en todos los centros de educación primaria (CINE 1-2) de Croacia. El programa piloto también dedica más horas a materias relacionadas con las competencias básicas. En lugar de centrarse en materias, se centra en áreas educativas clave, especialmente en las destrezas de alfabetización esenciales, así como el lenguaje y la lectura, las destrezas matemáticas y científicas y su integración. El programa piloto permite asimismo la aplicación de una programación flexible.

En **Italia**, parte de la inversión en el marco del Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia (PNRR) se destina a la renovación y construcción de comedores escolares para apoyar el paso a la jornada escolar completa ⁽⁸⁷⁾. Hay varios proyectos en desarrollo, entre ellos la extensión del horario escolar con actividades vespertinas que contribuirán a mejorar la experiencia de aprendizaje del alumnado y ofrecerán oportunidades para la recuperación de competencias básicas. El proyecto piloto “Caivano”, una de las iniciativas de la “Agenda sur” ⁽⁸⁸⁾, busca transformar más de 2 000 centros educativos del sur de Italia en centros educativos y baluartes para el desarrollo de las comunidades locales. Se prevé que, al mantener los centros educativos abiertos más allá del horario

⁽⁸³⁾ Marco curricular para los Laboratorios de competencias en guarderías, centros de educación primaria y centros de educación secundaria, [Gaceta del Gobierno, B 3567/2021 \(Grecia\)](#).

⁽⁸⁴⁾ [Ley 4957/2022, artículo 371, sobre un programa mejorado de jornada completa para centros de educación primaria y jardines de infancia \(Grecia\)](#).

⁽⁸⁵⁾ [Accueil élargi 8h-18h | Éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco \(Francia\)](#).

⁽⁸⁶⁾ [El centro de educación primaria como centro educativo de jornada completa: un sistema educativo equilibrado, justo, eficaz y sostenible](#), Ministerio de Ciencia y Educación de la República de Croacia, 2023.

⁽⁸⁷⁾ [Comedores escolares - FUTURA \(Italia\)](#).

⁽⁸⁸⁾ [Reducción de las brechas territoriales - FUTURA \(Italia\)](#).

habitual, se experimentará una mejora de las competencias básicas y transversales y actividades de laboratorio.

2.3. El agrupamiento del alumnado

El segundo aspecto de la organización de la enseñanza se refiere al agrupamiento del alumnado. Los dos temas tratados en este capítulo son, como ya se ha mencionado, la reducción del tamaño de los grupos y la introducción de la enseñanza diferenciada. Esta última se refiere al agrupamiento flexible y temporal del alumnado.

Como se muestra en las figuras 2.2 y 2.3, la **reducción del tamaño de los grupos** no es una medida ampliamente adoptada en los sistemas educativos europeos en el periodo comprendido entre 2020/2021 y 2024/2025. Solo España y Francia modificaron su legislación en este sentido. En España, la Ley de Educación ⁽⁸⁹⁾ hace hincapié en la necesidad de una atención individualizada al alumnado de educación primaria, especialmente en los entornos socialmente desfavorecidos. El ajuste de las ratios se define como un medio para apoyar la atención individualizada. Varias comunidades autónomas, como Madrid y La Rioja, han reducido el número de estudiantes por clase tanto en la educación primaria como en la primera etapa de la educación secundaria. En Francia, el número de estudiantes por clase en el último curso de preescolar y en los dos primeros cursos de primaria se redujo, estableciendo el límite en 24 alumnos; la implementación ha sido gradual, entre el curso escolar 2020/2021 y 2023/2024. Además, en las zonas de educación prioritaria, se ha reducido aún más el número de estudiantes por grupo como parte de las medidas de desdoble. Los grupos desdoblados están diseñados para abordar las dificultades educativas del alumnado. Así, el alumnado cuenta con una supervisión adicional y tiene más tiempo para adquirir las competencias básicas. Las evaluaciones de impacto de las primeras fases de implantación han arrojado resultados positivos, especialmente para el alumnado

de primer curso con dificultades de aprendizaje en matemáticas ⁽⁹⁰⁾.

La medida más prevalente adoptada desde 2020/2021 pasa por fomentar la **enseñanza diferenciada** y el agrupamiento flexible del alumnado. Para abordar las necesidades y los niveles de aprendizaje individuales, varias reformas apuestan por una mayor flexibilidad en la organización de la enseñanza, que también incluye un agrupamiento más flexible del alumnado. La mayoría de las medidas analizadas se implementan tanto en la educación primaria como en la primera etapa de la educación secundaria; en Francia, sin embargo, la medida correspondiente solo se aplica en la primera etapa de la educación secundaria.

Uno de los instrumentos que facilitan la enseñanza diferenciada y los agrupamientos flexibles es la codocencia, que consiste en incorporar a un segundo docente o a un asistente de enseñanza (véase el Capítulo 6 para más detalles). En la Comunidad francófona de Bélgica, los centros educativos reciben recursos adicionales para que, durante varias horas a la semana, el alumnado cuente con la presencia de personal suplementario en las aulas. La presencia regular y ocasional de esta segunda persona permite regular el aprendizaje, prestar una atención más centrada en cada estudiante, diversificar las metodologías, aumentar las interacciones alumnado-profesorado, facilitar la realización de proyectos colectivos y, en general, ofrecer un entorno de trabajo más tranquilo. La comunidad autónoma de Extremadura (España) ha apostado por la codocencia para proporcionar una atención personalizada al alumnado con dificultades de aprendizaje e intentar aumentar los niveles de éxito escolar en la educación obligatoria. En Chipre, los asistentes de enseñanza imparten clases de refuerzo al alumnado con dificultades de aprendizaje en el aula. En 2022, Chipre introdujo una Guía de enseñanza diferenciada ⁽⁹¹⁾ (véase el Capítulo 6).

Otra posibilidad es crear grupos flexibles dentro del aula para que la experiencia de aprendizaje se

⁽⁸⁹⁾ [Ley Orgánica 3/2020, de 29 diciembre, por la que se modifica la Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación \(España\).](#)

⁽⁹⁰⁾ [Evaluación del impacto de la reducción del tamaño de las clases de CP y CE1 en REP+ sobre los resultados de los alumnos y las prácticas de los profesores / Sandra Andreu, Linda Ben Ali, Laurent Blouet, Pascal Bressoux, Axelle Charpentier, Isabelle Cioldi, Aurélie Lacroix, Laurent Lima, Fabrice Murat, Danae Odin-Steiner, Christelle Raffaëlli, Thierry Rocher, Ronan Vourc'h - Portal de publicaciones de la DEPP.](#) Documento de trabajo n.º 2021-E04, Ministerio de Educación, Juventud y Deporte, 2021 (Francia).

⁽⁹¹⁾ [Guía de enseñanza diferenciada, 2022 \(Chipre\).](#)

desarrolle en entornos más reducidos, adaptados a sus necesidades. En Francia, por ejemplo, la organización de la enseñanza se adapta a las necesidades del alumnado por medio de grupos reducidos en matemáticas y francés en los cursos 6.º y 7.º (primera etapa de la educación secundaria). Cada uno de los grupos (temporales) contaba con un número reducido de estudiantes.

Como ya se ha mencionado, en Estonia, España, Italia y Portugal, las medidas para aumentar la flexibilidad del tiempo de instrucción van acompañadas de una mayor flexibilidad general a la hora de organizar la enseñanza en el aula. En Estonia, las enmiendas al currículo nacional para los centros de educación básica brindan mayor flexibilidad a los centros educativos para organizar el aprendizaje a través del currículo escolar; se les permite aplicar una enseñanza diferenciada, seleccionar los contenidos de estudio y ofrecer cursos optativos que tengan en cuenta las necesidades específicas del alumnado y la región. En España, Italia y Portugal se han tomado medidas similares (véanse los ejemplos de los países).

En **España**, según el Real Decreto 217/2022 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria ⁽⁹²⁾, las administraciones educativas de las comunidades autónomas son las responsables de regular las medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad necesarias para que los centros establezcan, de forma autónoma, una organización flexible de la enseñanza adecuada a las características de su alumnado. Entre las medidas se incluyen adaptaciones del currículo, la integración de las materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, los programas de refuerzo y las medidas de apoyo personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

En **Italia**, el gobierno ha puesto a disposición financiación del PNRR para transformar los 8 000 centros educativos italianos en entornos de aprendizaje modernos en los que el espacio, la tecnología, el mobiliario y la enseñanza contribuyan a mejorar la educación con un enfoque flexible y adaptado al alumnado. En estas "Aulas de nueva generación" ⁽⁹³⁾, el tiempo de instrucción se ajusta para que sea más flexible y se pueda dividir en módulos. Permiten asimismo adoptar ritmos variados, implantar la enseñanza diferenciada y crear experiencias de aprendizaje adaptadas a las necesidades del alumnado. El entorno favorece un enfoque dinámico de la gestión

del tiempo que facilita tanto el aprendizaje individual como colaborativo.

En **Portugal**, en el marco de la creación de "clases dinámicas", los centros educativos pueden, en determinados momentos de la jornada escolar, reagrupar al alumnado según su nivel de aprendizaje. Se crean así grupos especializados para apoyar al alumnado que requiere más tiempo o un ritmo de aprendizaje diferente en las materias en las que obtenían peores resultados. También se pueden formar grupos en materias específicas para ayudar al alumnado a desarrollar sus habilidades según planes de aprendizaje individualizados. Los centros escolares pueden redistribuir el tiempo y la carga de trabajo entre las distintas áreas curriculares en función de las necesidades del alumnado, así como crear nuevas materias, reorganizar las clases o los grupos de estudiantes y crear un currículo a medida para un grupo específico a fin de abordar el bajo rendimiento ⁽⁹⁴⁾.

2.4. Resumen

Este capítulo ha analizado las reformas educativas relacionadas con la organización de la enseñanza adoptadas entre 2020/2021 y 2024/2025. Como se ha mostrado en el capítulo, las autoridades educativas de nivel superior introdujeron cambios en más de la mitad de los sistemas educativos europeos analizados en este informe durante el periodo en cuestión. Las diferencias entre los niveles educativos son marginales, lo que demuestra que las autoridades educativas se han dirigido a alumnado tanto de primaria como de la primera etapa de la educación secundaria.

Los cambios en la organización de la enseñanza dirigidos a abordar el bajo rendimiento en competencias básicas han tendido, por lo general, a aumentar el tiempo que el alumnado pasa en el centro, ya sea mediante el aumento del tiempo dedicado a materias relacionadas con las competencias básicas o incluso la ampliación de la duración de la jornada escolar. Mientras algunos sistemas educativos implementaron cambios para todas las materias relacionadas con las competencias básicas, otros se centraron en áreas específicas, principalmente la lectura o las competencias científicas.

⁽⁹²⁾ [Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria \(España\).](#)

⁽⁹³⁾ [Piano Scuola 4.0](#), Ministerio de Educación (Italia).

⁽⁹⁴⁾ [Orden ministerial de aplicación n.º 181/2019, Orden ministerial de aplicación n.º 306/2021, 1.2.3. Clases dinámicas | Escuela+ \(Portugal\).](#)

Además de la cantidad de tiempo de instrucción, las reformas en la organización de la enseñanza han conllevado a menudo un aumento de la flexibilidad y mayor autonomía otorgada a los centros para organizar la enseñanza. En más de una cuarta parte de los sistemas educativos europeos, los centros han ganado autonomía a la hora de definir parte del tiempo de instrucción dedicado a determinadas materias, y/u organizar el trabajo y el agrupamiento del alumnado en el aula. Con frecuencia, la flexibilidad ha aumentado en ambas dimensiones a la vez, y varios sistemas educativos están creando las condiciones necesarias para la docencia diferenciada.

Cabe señalar que solo se han analizado los cambios más recientes; no se ofrece una visión de conjunto sobre la organización de la enseñanza en todos los sistemas educativos europeos. No obstante, muestra las principales tendencias en la respuesta que han ofrecido recientemente los países europeos a la hora de abordar el declive en las competencias básicas que indican las encuestas internacionales de evaluación.

Capítulo 3: Cambios curriculares

Los currículos desempeñan un papel central a la hora de ofrecer una educación de calidad e inclusiva y de fomentar el desarrollo de las competencias. Detallan los planes de estudio, los contenidos y objetivos de aprendizaje, así como los objetivos de logro, las directrices para la evaluación del alumnado y las programaciones. Un sistema educativo puede tener en vigor más de un currículo o documento rector, pues estos contienen consejos, recomendaciones o reglamentos. Sea cual sea el nivel de obligación al que estén sujetos los centros educativos y el profesorado, los currículos establecen un marco básico dentro del cual los centros desarrollan su propia enseñanza para satisfacer las necesidades del alumnado.

Las autoridades educativas de toda Europa revisan y modifican periódicamente los objetivos y contenidos de los currículos para responder a las necesidades cambiantes de la sociedad y del alumnado, abordar las políticas emergentes y reflejar los cambios en los paradigmas pedagógicos (Priestley *et al.*, 2021; Shimizu y Vithal, 2023). El proceso de planificar, diseñar e implantar currículos nuevos o revisados es complejo y cuenta a menudo con objetivos múltiples y relacionados entre sí (Gouëdard *et al.*, 2020). Los cambios para mejorar la eficacia y la pertinencia del currículo pueden implicar la revisión del contenido de las materias y los objetivos de logro, la reducción de la sobrecarga y el apoyo al compromiso del alumnado en disciplinas STEM mediante metodologías innovadoras y el aprendizaje transversal (OCDE, 2020, 2024). Las reformas curriculares son además una herramienta de apoyo al desarrollo de las competencias clave y las competencias básicas (Comisión Europea: Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura *et al.*, 2022).

Tras la pandemia de la COVID-19 y en respuesta al empeoramiento de los resultados en las encuestas internacionales, los investigadores han argumentado que el rendimiento del alumnado podría mejorar si se

revisan los currículos y “la atención se devuelve a las materias básicas, con objetivos de aprendizaje claros y una secuenciación mejorada” (Crato y Patrinos, 2025, p. 11). Además, las medidas que fomentan el aprendizaje personalizado y flexible aumentan la inclusividad de los currículos y ayudan al alumnado con riesgo de bajo rendimiento, al tiempo que mantienen la coherencia y evitan la estigmatización (OCDE, 2021a).

Los resultados de la investigación han desembocado en el Documento de trabajo de la Comisión Europea sobre Caminos hacia el éxito escolar (Comisión Europea, 2022a), que subraya la importancia de contar con currículos pertinentes y estimulantes que fomenten una enseñanza y un aprendizaje personalizados con una variedad de métodos pedagógicos. Además, el Plan de Acción para las Competencias Básicas (Comisión Europea, 2025, p. 4) señala que “en muchos sistemas educativos, los currículos se han ido ampliando en respuesta a las demandas de la sociedad, lo que ha resultado en un descuido de las competencias básicas”. Incide además en que “mejorar el equilibrio entre la amplitud del currículo y la atención a las competencias básicas” es importante para mejorar los resultados educativos.

Por lo tanto, este capítulo se centrará en los cambios curriculares ⁽⁹⁵⁾ de nivel superior introducidos desde el curso escolar 2020/2021 cuyo objetivo era fomentar el desarrollo de las competencias básicas y reducir el bajo rendimiento. A pesar de la diversidad de medidas comunicadas, en las reformas recientes se distinguen varias tendencias significativas, que se dividen en cuatro grandes tipos de medidas:

- revisión de los objetivos de logro;
- reducción de los contenidos curriculares;
- inclusión e individualización;
- foco en la educación STEM y metodologías de enseñanza innovadoras.

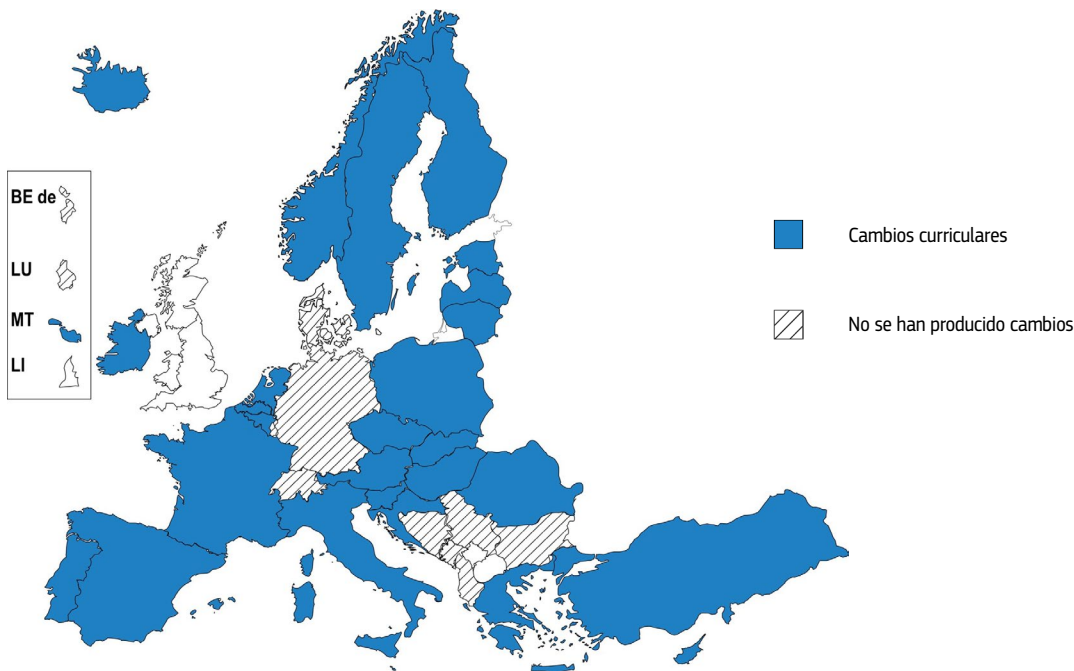
⁽⁹⁵⁾ El término “cambio curricular” hace referencia a cualquier revisión, transformación o modificación del currículo de nivel superior.

3.1. Cambios curriculares desde 2020/2021

La Figura 3.1 muestra que la mayoría de los sistemas educativos europeos (27) han adoptado cambios curriculares para abordar el bajo rendimiento en las competencias básicas, si bien con diferentes grados de alcance, enfoque e implantación. Además, en algunos casos es difícil separar este objetivo específico (abordar el bajo rendimiento) de las intenciones más amplias, como la mejora de la calidad y la equidad de la educación.

La mayoría de los sistemas educativos, excepto las Comunidades francesa y flamenca de Bélgica, informan de cambios curriculares tanto en la educación primaria como en la primera etapa de la educación secundaria. Los casos en los que los cambios solo afectan a un nivel educativo se tratarán en el análisis. En lo que respecta a las diferencias entre las tres competencias básicas (lectura, matemáticas y ciencias), la gran mayoría de los cambios curriculares están relacionados con las matemáticas y las ciencias. Se han incluido ejemplos de los países para ilustrar los cambios recientes, lo que no representa una lista exhaustiva de todos los cambios curriculares.

Figura 3.1: Cambios curriculares para reducir el bajo rendimiento en competencias básicas entre 2020/2021 y 2024/2025, CINE 1-2



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

El término "cambio curricular" hace referencia a cualquier revisión, transformación o modificación del currículo de nivel superior.

Notas específicas por país

Comunidad francófona de Bélgica: los cambios solo afectan al nivel CINE 1.

Comunidad flamenca de Bélgica: los cambios solo afectan al nivel CINE 2.

3.2. Revisión de los objetivos de logro

Los objetivos o metas de logro son una parte importante de todo currículo, ya que definen lo que el alumnado debería saber, comprender y ser capaz de hacer al finalizar un nivel o módulo de aprendizaje.

Para fomentar el desarrollo de las competencias básicas y hacer frente al bajo rendimiento, algunas autoridades educativas europeas han revisado sus objetivos de logro para hacerlos más claros y específicos.

Por ejemplo, en la Comunidad flamenca de Bélgica, los cambios curriculares hacen hincapié en la calidad de los nuevos objetivos de logro, no en su cantidad. Se priorizan objetivos relacionados con las competencias clave: competencias en neerlandés, otras lenguas, matemáticas, ciencia y tecnología.

En Islandia, el objetivo general es hacer el currículo básico de primaria más accesible y claro para el profesorado, los centros educativos, el alumnado y las familias, además de fomentar una evaluación más eficaz. Si bien se han aplicado muchos cambios, estos se centran en simplificar y hacer más claros los objetivos. En algunos casos, establecen objetivos basados en hechos y conocimientos.

En **Países Bajos**, los objetivos básicos de lengua neerlandesa y matemáticas se revisaron en 2024 para hacerlos más claros. En **Rumanía**, por su parte, el perfil de formación de graduados adoptado en 2023 se centra en los “elementos esenciales del aprendizaje”. Y en **Suecia**, en febrero de 2025 se presentaron al gobierno las propuestas de revisión curricular ⁽⁹⁶⁾, basadas en el principio de que la enseñanza en la primera infancia debe incluir ante todo hechos y competencias esenciales que proporcionen al alumnado la base necesaria para continuar su aprendizaje. Las habilidades teóricas más complejas como la reflexión, el análisis y la búsqueda de conclusiones ocuparán más espacio a medida que el alumnado crezca.

En España, los Reales Decretos 157/2022 ⁽⁹⁷⁾ y 217/2022 ⁽⁹⁸⁾, que regulan respectivamente los currículos de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, definen un “Perfil de salida”, que identifica las competencias clave que el alumnado debe haber adquirido al finalizar la educación obligatoria. Se incluyen además descriptores

operativos que orientan sobre el nivel de rendimiento esperado al finalizar ambas etapas. Este enfoque proporciona resultados educativos claramente definidos y alinea las prácticas docentes con las competencias necesarias para el desarrollo académico y personal del alumnado.

3.3. Reducción de los contenidos curriculares

En algunas ocasiones, las revisiones curriculares para abordar el bajo rendimiento pueden implicar la reducción de contenidos curriculares, especialmente de conceptos teóricos, para centrarse en su lugar en conocimientos y competencias básicas y fomentar un aprendizaje más profundo.

Por ejemplo, en la Comunidad francófona de Bélgica, la revisión del marco curricular común ha hecho especial hincapié en los conocimientos fundamentales, sobre todo en los primeros años de la educación primaria (cursos 1.º y 2.º). En Hungría, el principal objetivo de los cambios introducidos en 2020 en el Currículo nacional es disminuir la carga de trabajo del alumnado. Para ello se ha reducido el número de conceptos científicos en las materias relacionadas con las competencias básicas y recortado el tiempo de instrucción (véase el Capítulo 2). Las reducciones curriculares en Chipre han tenido lugar en las materias de lengua griega, matemáticas y ciencias. En su lugar, se ha puesto el énfasis en la lectura, aprender a aprender y la investigación científica. En Malta, la revisión de las programaciones y de los resultados de aprendizaje sigue en marcha. Su objetivo es abordar la sobrecarga y el solapamiento, así como fomentar un aprendizaje más profundo y la memoria a largo plazo.

En **Polonia**, los conocimientos teóricos o enciclopédicos se han reducido en torno a un 20 % en favor del desarrollo de competencias. Para ello, se revisaron los requisitos que se consideraban imposibles o difíciles de aplicar en la práctica educativa. Así, el material teórico se redujo para potenciar el desarrollo de las competencias básicas y aumentar la motivación para aprender por medio de una actitud positiva hacia el aprendizaje personal por parte del alumnado.

⁽⁹⁶⁾ [Conocimiento para todos: nuevos currículos centrados en la enseñanza y el aprendizaje.](#)

⁽⁹⁷⁾ [Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria \(España\).](#)

⁽⁹⁸⁾ [Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria \(España\).](#)

3.4. Inclusión e individualización

Otras revisiones curriculares buscan garantizar que el alumnado alcance su potencial. Para ello, diseñan currículos más inclusivos, adaptados a las necesidades específicas del alumnado. Entre las medidas concretas figuran el refuerzo del apoyo prestado al alumnado con riesgo de bajo rendimiento y la ampliación de las medidas de acompañamiento para el alumnado con orígenes lingüísticos y culturales diversos (véanse los Capítulos 2 y 5).

En **España**, los Reales Decretos 157/2022 ⁽⁹⁹⁾ y 217/2022 ⁽¹⁰⁰⁾, que regulan respectivamente los currículos de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, establecen que las administraciones educativas elaborarán orientaciones para que los centros educativos elaboren planes de refuerzo o enriquecimiento que permitan mejorar el nivel de competencias del alumnado que así lo requiera.

Las comunidades autónomas son las encargadas de desarrollar esta medida general. Por ejemplo, en Andalucía, los programas de refuerzo se pueden aplicar en el momento del curso académico en el que se detecten dificultades. Estos programas conciernen al alumnado que:

- a) no ha promocionado al siguiente curso;
- b) aunque haya pasado al curso siguiente, no ha aprobado una o varias materias del curso anterior;
- c) presenta dificultades de aprendizaje que justifiquen su inclusión en el programa;
- d) tiene necesidades específicas de apoyo educativo que le impidan avanzar eficazmente en su proceso de aprendizaje ⁽¹⁰¹⁾.

En **Lituania**, la actualización del currículo de 2022 establece que el alumnado de bajo rendimiento “dispondrá de un plan para la mejora de sus logros de aprendizaje individuales y recibirá el apoyo necesario para el aprendizaje, así como una descripción de los procesos para la prestación de apoyo al alumnado” ⁽¹⁰²⁾.

En Croacia, se espera que el programa piloto “El centro de educación primaria como centro educativo de jornada completa: un sistema educativo equilibrado, justo, eficaz y sostenible” ⁽¹⁰³⁾ conlleve un aumento generalizado del rendimiento y reduzca las disparidades entre los distintos grupos de estudiantes. El programa incluye ajustes curriculares como el

aumento de las horas lectivas de lengua croata y matemáticas y la introducción de estas nuevas materias: historia natural, sociedad y comunidad, habilidades prácticas, información y competencias digitales, y el mundo y yo.

En Islandia, los cambios curriculares pretenden garantizar que el alumnado con una lengua materna distinta del islandés y otro alumnado multilingüe reciban una educación que los prepare para participar activamente en la sociedad y continuar con su aprendizaje. El capítulo del currículo “El islandés como segunda lengua” se revisó para adaptarlo al marco lingüístico del Consejo de Europa. También se añadieron nuevos capítulos centrados en las competencias y habilidades culturales.

3.5. Foco en la educación STEM y metodologías de enseñanza innovadoras

Varios cambios curriculares recientes tienen como objetivo reorganizar las materias de estudio y enfatizar la educación en disciplinas STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas) por medio de metodologías de enseñanza innovadoras y atractivas.

En Irlanda, para adoptar un enfoque más integrado del aprendizaje de disciplinas STEM, este ámbito se ha convertido en un área curricular propia en la etapa de educación primaria. En Italia, las nuevas directrices STEM se centran en metodologías innovadoras basadas en la resolución de problemas y la adopción de enfoques inter y multidisciplinares. En Francia, la revisión de los currículos de ciencias y tecnología buscaba establecer una distinción más clara entre el final de la educación primaria y el principio de la primera etapa de la educación secundaria, así como definir los resultados de aprendizaje esperados de una forma que resulte más comprensible para el profesorado, que carece en su mayoría de formación científica.

⁽⁹⁹⁾ [Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria \(España\).](#)

⁽¹⁰⁰⁾ [Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria \(España\).](#)

⁽¹⁰¹⁾ [Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía \(España\).](#)

⁽¹⁰²⁾ [Currículo para la educación preescolar, primaria y secundaria de primera y segunda etapa.](#)

⁽¹⁰³⁾ [El centro de educación primaria como centro educativo de jornada completa: un sistema educativo equilibrado, justo, eficaz y sostenible](#), Ministerio de Ciencia y Educación de la República de Croacia, 2023.

En **Portugal**, el nuevo currículo básico de matemáticas para la educación primaria y primera etapa de la educación secundaria, Aprendizaje básico en matemáticas ⁽¹⁰⁴⁾ se adoptó en 2021. Incorpora una perspectiva de “Matemáticas para todos” e identifica seis competencias matemáticas transversales: resolución de problemas, razonamiento matemático, comunicación matemática, representaciones matemáticas, conexiones matemáticas y pensamiento computacional. El desarrollo de la alfabetización estadística y el razonamiento probabilístico, el pensamiento algebraico, el razonamiento espacial, el sentido numérico y el cálculo mental forman ahora parte de la evaluación en toda la educación primaria y la primera etapa de la educación secundaria. Con estas competencias, el alumnado contará con herramientas para enfrentarse matemáticamente a situaciones complejas en diversos contextos.

En Eslovenia, los nuevos currículos de ciencias y matemáticas hacen mayor hincapié en el aprendizaje experimental en el entorno inmediato, la enseñanza al aire libre, el trabajo práctico y experimental, así como en la introducción meditada del aprendizaje basado en preguntas desde 1.º hasta 3.º.

3.6. Resumen

Desde el curso escolar 2020/2021, la mayoría de los países europeos han revisado los currículos con el objetivo de apoyar el desarrollo de las competencias básicas y mejorar el rendimiento escolar. Aunque las medidas presentadas son diversas y a menudo persiguen múltiples objetivos, se pueden observar varios aspectos recurrentes. Con frecuencia, las autoridades educativas buscan mejorar el currículo. Para ello, definen los objetivos de aprendizaje y centran más su atención en las competencias esenciales, además de reducir el contenido curricular para evitar la sobrecarga y favorecer un aprendizaje más profundo. Otros cambios citados con frecuencia son aquellos con objetivos como lograr que el currículo sea más integrador y reforzar el apoyo al alumnado en riesgo de bajo rendimiento, así como aumentar la atención a las materias STEM y fomentar una enseñanza innovadora.

Aunque el impacto de estos cambios curriculares todavía no se ha evaluado debido a lo reciente de su implantación, algunos sistemas ya están planeando estudios de evaluación. Para hacerlo, se analizarán los resultados de las evaluaciones del alumnado, los

informes de evaluación de los centros y los resultados de los proyectos de investigación. El trabajo de evaluación lo realizan y realizarán en ocasiones instituciones específicas, como el Centro de evaluación de la educación de Finlandia, o bien se llevará a cabo a través de plataformas en línea para recabar opiniones, como se está haciendo en el caso de Turquía, donde se ha solicitado la opinión del profesorado sobre los recientes cambios curriculares.

⁽¹⁰⁴⁾ [Orden Legislativa n.º 8209/2021, de 19 de agosto](#) y [Resumen del currículo Aprendizaje básico en matemáticas \(Portugal\)](#).

Capítulo 4: Evaluación de las necesidades de aprendizaje

Cada estudiante es único y sus necesidades de aprendizaje son, inevitablemente, algo diferentes a las de sus compañeros, lo que tiene consecuencias potencialmente importantes. La oferta de aprendizaje actual satisface las necesidades de parte del alumnado, pero no necesariamente las de todo. Si las necesidades de aprendizaje en el aula varían mucho y no se cubren satisfactoriamente para todos, parte del alumnado no sacará el máximo partido del proceso de aprendizaje. Esto puede resultar en un alumnado con un menor rendimiento y, en casos extremos, desembocar en abandono escolar temprano. Todo ello pone de relieve la importancia de determinar las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, comprender qué le puede llevar a tener un rendimiento insuficiente y proponer el mejor plan de acción posible para cada persona. Así pues, evaluar las necesidades de aprendizaje del alumnado es esencial en la práctica educativa.

Es importante que esta evaluación sea sistemática, continua y oportuna. Contar con planes exhaustivos de evaluación del alumnado, que estén en consonancia con los avances contemporáneos (como la digitalización) y se interrelacionen con otras medidas (por ejemplo, los cambios curriculares o medidas de apoyo al aprendizaje) resulta en una mejor atención a las necesidades del alumnado. Del mismo modo, si las lagunas de aprendizaje no se identifican y tratan desde un primer momento, aumentarán con el tiempo. La detección temprana de las lagunas de aprendizaje tiene múltiples ventajas, pues son más fáciles de subsanar y la alienación del aprendizaje es menos probable. También hay beneficios secundarios. Como explica el Documento de trabajo de la Comisión Europea, “la retroalimentación que se obtiene a través de la evaluación tiene un impacto importante en la motivación del alumno, en su autoestima y en la conciencia de su propio proceso de aprendizaje, lo que

repercute también en su bienestar” (Comisión Europea, 2022a).

Las evaluaciones en los centros educativos adoptan formas diversas y utilizan varias herramientas. En lo que respecta a la finalidad específica de la evaluación del alumnado, los investigadores educativos distinguen entre los aspectos sumativos, de diagnóstico y formativos de las evaluaciones. El aspecto sumativo de las evaluaciones escolares se refiere a la evaluación del aprendizaje, la adquisición de competencias y el rendimiento académico del alumnado al concluir un periodo de instrucción determinado. Los principales ejemplos de este tipo de evaluaciones a gran escala son los exámenes de certificación y las pruebas nacionales. Los exámenes de certificación son exámenes finales que, de superarse, otorgan un título tras la finalización de una etapa o un curso completo de educación, por ejemplo al final de la educación primaria o de la primera etapa de la educación secundaria. Por su parte, las pruebas nacionales son exámenes realizados bajo la responsabilidad de las autoridades educativas de nivel superior (nacionales o regionales). Pueden tener diversos fines: evaluar el rendimiento del alumnado, supervisar los centros escolares o identificar las necesidades de aprendizaje.

Las evaluaciones sumativas tienen, por tanto, un impacto importante en la trayectoria escolar del alumnado (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022a). Junto con las pruebas de diagnóstico, desempeñan un papel fundamental para identificar los problemas individuales y las necesidades de aprendizaje, algo necesario para desarrollar un apoyo eficaz para el alumnado. A mayor escala, el resultado de estas evaluaciones proporciona la base para “la distribución del alumnado, la concesión de títulos, la supervisión del rendimiento y el progreso, y la responsabilización del profesorado, los centros educativos, los distritos escolares, los estados y las naciones por la calidad de

los servicios públicos que prestan” (James, 2010, p. 161). Además, sirven de guía para la asignación de recursos y la toma de decisiones sobre futuros programas escolares (EACEA/Eurydice, 2009).

Si bien las evaluaciones sumativas son herramientas pedagógicas esenciales para medir el rendimiento del alumnado y diseñar medidas de apoyo adecuadas, no son perfectas. Las pruebas nacionales, sobre todo, han estado en el punto de mira: sus defensores señalan que este tipo de evaluaciones uniformes a gran escala son importantes para el alumnado y para las autoridades, pues permiten supervisar los resultados educativos y comparar entre centros educativos, regiones y a lo largo del tiempo. Sus críticos, por su parte, argumentan que esta evaluación a gran escala, con un alcance limitado, requiere demasiados recursos. Y es que las pruebas nacionales tienden a cubrir solo parte del currículo, lo que prioriza unas determinadas áreas, temáticas o destrezas sobre otras (Eklöf y Nyroos, 2013). Además, los estudios demuestran que cuando el alumnado percibe una prueba como muy importante, como es el caso de los exámenes finales, puede experimentar mayores niveles de motivación, pero también una mayor ansiedad, lo que puede ir en detrimento de su rendimiento, especialmente entre el alumnado de bajo rendimiento. Por último, las materias que se evalúan también influyen, siendo las evaluaciones de matemáticas las que se perciben como relativamente más estresantes (Eveleigh, 2010; Eklöf y Nyroos, 2013).

Las herramientas de evaluación de diagnóstico “proporcionan información sobre el dominio del alumnado de los conocimientos y competencias relevantes, así como de sus ideas preconcebidas o erróneas sobre el material” (Ketterlin-Geller y Yovanoff, 2009). Con esta información, el profesorado y las autoridades educativas pueden responder mejor a las necesidades del alumnado. Este tipo de pruebas se suele llevar a cabo antes de empezar la instrucción, al inicio de una nueva materia o área, o en momentos en los que se desconoce el nivel del alumnado.

La evaluación formativa, por su parte, se refiere a los métodos adoptados por el profesorado para evaluar las necesidades de aprendizaje del alumnado, su

progreso académico y su comprensión durante la instrucción. Un ejemplo de evaluación formativa es el seguimiento de la participación en clase y de los deberes del alumnado. Aunque el aspecto formativo de la evaluación del alumnado ha recibido mucha atención en la investigación educativa (Black y Wiliam, 1998; Ozan y Kincal, 2018; Muho y Taraj, 2022), las reformas de las políticas a nivel nacional (o el nivel superior equivalente) se tienden a centrar en pruebas nacionales o en las evaluaciones de diagnóstico. Es por ello que las medidas de evaluación formativa quedan fuera del alcance de este capítulo ⁽¹⁰⁵⁾.

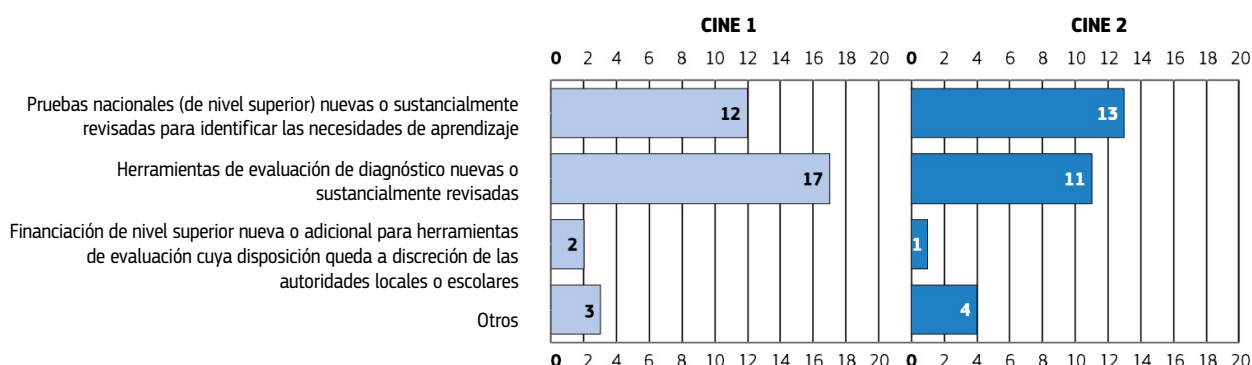
El capítulo se divide en cuatro secciones. La primera se centra en determinar si las autoridades educativas de nivel superior han introducido nuevas herramientas de evaluación para diagnosticar y abordar el bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias (Figura 4.1). La Figura 4.2 resume los sistemas educativos que han adoptado nuevas pruebas nacionales, herramientas de evaluación de diagnóstico o han financiado dichas herramientas, así como cuántos han adoptado otras herramientas de evaluación pertinentes. Por último, la Figura 4.3 ofrece un desglose detallado por nivel y sistema educativo de estas nuevas herramientas de evaluación. La segunda sección examina los cambios recientes (es decir, aquellos adoptados entre 2020/2021 y 2024/2025) relacionados con la evaluación de diagnóstico. La tercera sección analiza los cambios en las pruebas nacionales. Por último, la cuarta sección resume las principales conclusiones del análisis.

4.1. Cambios en las políticas desde 2020/2021

El empeoramiento de los resultados del alumnado en competencias básicas detectado en el último estudio del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) (véase la Figura 1) ha alertado a los responsables de las políticas a nivel nacional y europeo sobre la necesidad de tomar medidas (Comisión Europea, 2025d). Para mejorar el rendimiento del alumnado se deben identificar las posibles lagunas de aprendizaje, lo que significa que se debe prestar más atención a la evaluación.

⁽¹⁰⁵⁾ Aunque se pueden llevar a cabo reformas de nivel superior en materia de evaluación formativa, es más probable que los cambios en dicha evaluación se decidan a nivel local o escolar, lo que queda fuera del alcance del estudio.

Figura 4.2: Número de sistemas educativos con herramientas nuevas o revisadas para evaluar las necesidades de aprendizaje del alumnado de bajo rendimiento (2020/2021-2024/2025), CINE 1-2



Fuente: Eurydice.

La Figura 4.2 proporciona más detalles. Muestra cuántos sistemas educativos han introducido herramientas de evaluación nuevas en cada nivel educativo. Se revela así que, en la educación primaria, las reformas se han dirigido principalmente a las herramientas de evaluación de diagnóstico. Casi la mitad de los sistemas educativos (17) cuentan con herramientas de diagnóstico nuevas o sustancialmente revisadas. El segundo cambio más común está relacionado con las pruebas nacionales para detectar las necesidades de aprendizaje, que se han introducido o revisado en 12 sistemas educativos. Solo tres sistemas educativos informaron de otros tipos de herramientas de evaluación (como el uso de datos administrativos o nuevas herramientas de análisis), y fueron solo dos los que recibieron financiación adicional para las herramientas de evaluación, cuyos detalles se deciden a nivel local o escolar.

La clasificación de los cambios varía en la primera etapa de la educación secundaria. La novedad más común es la introducción o revisión de pruebas nacionales (Figura 4.2). La adopción de herramientas de evaluación de diagnóstico nuevas o revisadas le sigue de cerca. Cuatro sistemas educativos informaron de otras innovaciones en las herramientas de evaluación, y solo un sistema educativo indicó que cuentan con financiación para realizar cambios en las herramientas de evaluación, cuya distribución corresponde a las autoridades locales o escolares.

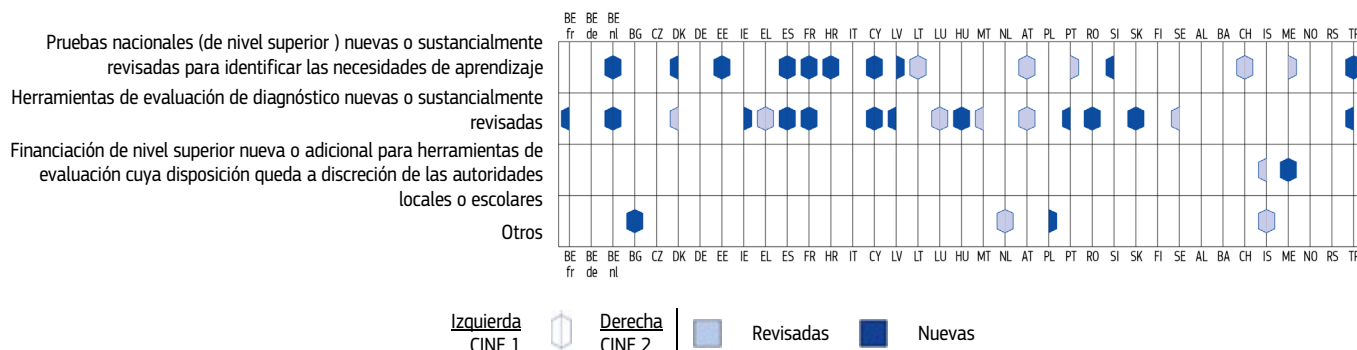
Los resultados parecen indicar que las autoridades educativas han prestado más de atención a la etapa de educación primaria, puesto que se han notificado más

cambios en las herramientas de evaluación en este nivel en comparación con la primera etapa de la educación secundaria. Por otra parte, la Figura 4.2 destaca que las intervenciones en términos de evaluación de diagnóstico tienen más probabilidades de producirse en los centros de educación primaria que en la primera etapa de la educación secundaria. Además, casi un tercio de los sistemas educativos ha introducido pruebas nacionales nuevas o revisadas, normalmente tanto en los niveles de educación primaria como en la primera etapa de la educación secundaria.

Los datos recabados sugieren que Europa está tomando medidas en la evaluación del alumnado. Indican que muchas autoridades educativas han adoptado medidas para mejorar su capacidad de evaluación de las necesidades de aprendizaje del alumnado. Además, la atención prestada a la evaluación de diagnóstico, especialmente en la educación primaria, subraya la importancia de identificar los problemas de aprendizaje en fases tempranas de la vida escolar.

La Figura 4.3 desglosa aún más los datos de Eurydice: ilustra los tipos de medidas relacionadas con la evaluación adoptadas por los sistemas educativos en función del nivel CINE. Este diseño permite observar si los sistemas educativos adoptaron más de una medida. La figura distingue además si las intervenciones conllevaron la introducción de herramientas de evaluación nuevas o consistieron en la revisión de las existentes.

Figura 4.3: Herramientas nuevas o revisadas para la evaluación de las necesidades de aprendizaje del alumnado de bajo rendimiento por sistema educativo (2020/2021-2024/2025), CINE 1-2



Fuente: Eurydice.

Europea/EACEA/Eurydice, 2022a, p. 110). Resulta imposible enumerar aquí todas las reformas y precisiones, pero es útil destacar algunas de ellas para poner de relieve los últimos avances y destacar posibles fuentes de inspiración y aprendizaje para los profesionales de la educación y los responsables de las políticas.

Las reformas de la evaluación de diagnóstico para abordar el bajo rendimiento en las competencias básicas se pueden agrupar en las siguientes categorías: las relacionadas con (1) el crecimiento de las políticas, (2) el desarrollo metodológico y (3) los grupos destinatarios específicos. El primer grupo incluye medidas en las que o bien se ha introducido la evaluación de diagnóstico por primera vez o bien se han ampliado a otras edades, cursos escolares, materias, regiones, etc. En resumen, se refiere a la expansión de la evaluación de diagnóstico. El segundo grupo abarca cualquier tipo de desarrollo metodológico, ya sea un nuevo método de evaluación, la revisión de una batería de preguntas u otras herramientas nuevas para la evaluación de diagnóstico. El último grupo se refiere a las reformas en la evaluación de diagnóstico que tienen como foco principal, si no exclusivo, grupos específicos, como el alumnado con dislexia o el alumnado de origen migrante. Cabe señalar que estas categorías de reformas no son mutuamente excluyentes ni exhaustivas; de hecho, puede que una reforma concreta encaje (al menos parcialmente) en más de una de ellas.

Como se muestra en la Figura 4.3, 18 sistemas educativos adoptaron medidas relacionadas con la evaluación de diagnóstico en los centros de educación primaria o la primera etapa de la educación secundaria. Se trata de una cifra considerable puesto que en 2020/2021 solo 13 sistemas educativos afirmaron disponer de pruebas obligatorias de nivel superior para la identificación de las necesidades de aprendizaje individuales en matemáticas, y solo siete las tenían en ciencias (véase la Figura 6.1 en Comisión

Europea/EACEA/Eurydice, 2022a, p. 110). Resulta imposible enumerar aquí todas las reformas y precisiones, pero es útil destacar algunas de ellas para poner de relieve los últimos avances y destacar posibles fuentes de inspiración y aprendizaje para los profesionales de la educación y los responsables de las políticas.

Las reformas de la evaluación de diagnóstico para abordar el bajo rendimiento en las competencias básicas se pueden agrupar en las siguientes categorías: las relacionadas con (1) el crecimiento de las políticas, (2) el desarrollo metodológico y (3) los grupos destinatarios específicos. El primer grupo incluye medidas en las que o bien se ha introducido la evaluación de diagnóstico por primera vez o bien se han ampliado a otras edades, cursos escolares, materias, regiones, etc. En resumen, se refiere a la expansión de la evaluación de diagnóstico. El segundo grupo abarca cualquier tipo de desarrollo metodológico, ya sea un nuevo método de evaluación, la revisión de una batería de preguntas u otras herramientas nuevas para la evaluación de diagnóstico. El último grupo se refiere a las reformas en la evaluación de diagnóstico que tienen como foco principal, si no exclusivo, grupos específicos, como el alumnado con dislexia o el alumnado de origen migrante. Cabe señalar que estas categorías de reformas no son mutuamente excluyentes ni exhaustivas; de hecho, puede que una reforma concreta encaje (al menos parcialmente) en más de una de ellas.

La mayoría de los países que han indicado cambios en su marco de evaluación del diagnóstico pertenecen a la categoría de crecimiento de las políticas. Irlanda, Grecia, Francia, España, Hungría, Rumanía y Eslovaquia han desarrollado su evaluación de diagnóstico o han introducido métodos de evaluación de diagnóstico que no existían antes de 2020/2021.

En **Grecia** se realizan exámenes nacionales de diagnóstico en lectura y matemáticas en el sexto curso de educación primaria y el tercero de la primera etapa de la educación secundaria. Estas pruebas informan de la consecución de los objetivos curriculares. Los datos obtenidos sirven a su vez para orientar el desarrollo de políticas de intervención en materiales didácticos, enfoques de aprendizaje, prácticas de educación inclusiva, así como medidas de compensación y cursos de formación relacionados con las dificultades de aprendizaje del alumnado. La batería de preguntas de evaluación de diagnóstico se actualizó en 2024 con preguntas de respuesta abierta relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico ⁽¹⁰⁶⁾.

En **Francia**, las reformas de la evaluación de diagnóstico comenzaron en el curso escolar 2020/2021 en la educación secundaria y, dos años después, en educación primaria. Aquí, la evaluación de diagnóstico forma parte de un ejercicio de evaluación mucho más amplio: todos los centros educativos se evalúan cada cinco años y las evaluaciones se realizan en dos etapas, interna y externa. En esta primera etapa, la comunidad escolar lleva a cabo una evaluación de sus propias acciones en las áreas temáticas de (a) enseñanza y aprendizaje del alumnado, (b) bienestar del alumnado y clima escolar, (c) actores escolares y la función del centro educativo y (d) la posición institucional del centro educativo y sus asociaciones. El rendimiento del alumnado en competencias básicas se aborda en la primera área temática ⁽¹⁰⁷⁾.

En **Eslovaquia** se introdujo un sistema de asesoramiento que funciona en cinco niveles y vincula la evaluación del alumnado con el apoyo que reciben. Las medidas de apoyo necesarias se deciden tras evaluaciones a varios niveles: las dos primeras se llevan a cabo en el centro educativo, primero alguien del personal educativo (por ejemplo, un miembro del profesorado) y después personal especializado (por ejemplo, un psicólogo escolar). El tercer y cuarto nivel, por su parte, consta de evaluaciones en centros de asesoramiento y prevención, mientras que el quinto tiene lugar en centros especializados de asesoramiento y prevención. Los dos primeros niveles buscan una detección temprana de las necesidades del alumnado y proporcionarles apoyo inmediato mediante las medidas adecuadas. Las evaluaciones de los niveles superiores son más exhaustivas. La reforma elimina la espera del alumnado para recibir apoyo en un centro de asesoramiento (que se podría demorar

semanas o incluso meses). Tras completar una evaluación exhaustiva y especializada, el centro de asesoramiento puede proponer medidas de apoyo adicionales para abordar las necesidades específicas de cada estudiante.

El caso de Hungría es un buen ejemplo de una reforma que se inscribe en más de una categoría, a saber, el crecimiento de las políticas y el desarrollo metodológico. Las competencias básicas se empezaron a evaluar en Hungría en 2001. Primero se centró en evaluar la eficacia de los centros educativos y, poco a poco, se fue ampliando para recopilar información sobre el avance individual del alumnado. Hasta 2021, la evaluación de diagnóstico solo cubría la lectura y las matemáticas en algunos cursos; ahora, abarca todos los cursos de la educación primaria y la primera etapa de la educación secundaria y se ha ampliado a otras materias, como las lenguas extranjeras y las ciencias. En 2022, el sistema de evaluación se trasladó a una plataforma digital ⁽¹⁰⁸⁾.

Los sistemas educativos de la Comunidad flamenca de Bélgica, Letonia, Hungría, Malta, Portugal y Suecia también han introducido cambios en la metodología adoptada para la evaluación de diagnóstico. Estos cambios van desde la adopción de plataformas y herramientas digitales (Comunidad flamenca de Bélgica, Hungría) y nuevos sistemas de evaluación (Letonia, Malta) hasta métodos psicométricos (Portugal), pasando por la redefinición de conceptos clave (Suecia).

En **Suecia** se ha reestructurado el apoyo a la evaluación en el desarrollo de la lectura y la escritura en el primer grado. La "Visión sencilla de la lectura" que define la Agencia Nacional de Educación cobrará más importancia en el material de evaluación. Esta nueva definición describe la lectura como el producto de dos factores, la descodificación y la comprensión, ambos necesarios para el progreso del alumnado. El nuevo material de evaluación se pondrá a prueba en un proyecto piloto durante el curso escolar 2025/2026. Antes de la implantación completa, las observaciones del profesorado se tendrán en cuenta para adoptar las revisiones necesarias. El nuevo sistema de evaluación será obligatorio a partir del 1 de julio de 2026 ⁽¹⁰⁹⁾.

El último grupo de reformas sobre la evaluación de diagnóstico comprende políticas con grupos específicos

⁽¹⁰⁶⁾ [Pruebas nacionales de evaluación de diagnóstico](#), Instituto de Política Educativa, 2024 (Grecia).

⁽¹⁰⁷⁾ [Evaluación de los centros educativos](#), Consejo de evaluación escolar, 2024 (Francia).

⁽¹⁰⁸⁾ [Evaluación de la competencia nacional y migración digital en Hungría](#).

⁽¹⁰⁹⁾ [Revisión del material de evaluación obligatorio](#), 2024 (Suecia).

del alumnado como destinatarios. En Dinamarca, por ejemplo, el grupo objetivo es el alumnado con dislexia. Desde el curso escolar 2022/2023 es obligatorio administrar una prueba de riesgo de dislexia al alumnado de primer curso (y preescolar) que muestre dificultades específicas de lectura. El objetivo es que el alumnado disléxico cuente con el apoyo necesario lo antes posible. Hay otros grupos de estudiantes que se enfrentan a dificultades por razones ajenas a su voluntad, como el alumnado refugiado o de origen migrante, que puede tener dificultades de aprendizaje si no tiene conocimientos previos de la lengua de instrucción o estos son escasos. Es por ello que varios países han establecido evaluaciones de diagnóstico con el objetivo de detectar posibles problemas de aprendizaje entre el alumnado de origen migrante o refugiado. Entre los países que han abordado reformas en este ámbito se encuentran Austria, Chipre, Luxemburgo e Islandia.

En **Austria**, el método de medición estandarizado MIKA-D determina la competencia en alemán del alumnado para el que esta es su segunda lengua. Gracias a MIKA-D, la dirección del centro determina el estatus ordinario o extraordinario de este alumnado y, si es necesario, le proporciona las medidas de apoyo lingüístico necesarias (clases o cursos de refuerzo) ⁽¹¹⁰⁾. MIKA-D está disponible para su uso en todo el país desde abril de 2019 y tiene ahora carácter obligatorio. Se evaluó en 2021 y se adaptó en 2023. Las pruebas MIKA-D se realizan en las dos primeras semanas del curso escolar, cuando el alumnado extraordinario completa sus clases de verano y a lo largo del año en las clases de refuerzo de alemán ⁽¹¹¹⁾.

En **Chipre**, el programa de aprendizaje de refuerzo de la lengua griega *Ellinomatheia* tiene como objetivo medir y evaluar el dominio de la lengua griega del alumnado que asiste a centros públicos de educación primaria y necesita apoyo para el aprendizaje de idiomas. La evaluación de diagnóstico tiene lugar al principio y al final del programa de apoyo lingüístico. En la evaluación inicial participan dos grupos de alumnos: estudiantes de primer curso que ya reciben apoyo y seguirán recibiendo en el curso o cursos siguientes y estudiantes de 1.º a 6.º curso que se incorporarán al programa de apoyo a partir del próximo curso escolar. La evaluación final valora el nivel de dominio de la lengua griega una vez que el alumnado ha terminado de participar en el programa de refuerzo ⁽¹¹²⁾.

En **Luxemburgo**, la evaluación de diagnóstico en la educación primaria consta de entrevistas con el alumnado y sus familias, en

las que se recaba información sobre los antecedentes del alumnado y su experiencia educativa previa. La entrevista incluye también una serie de observaciones estructuradas, ejercicios y otras interacciones gamificadas para evaluar diferentes aspectos en función de la edad del estudiante (motricidad gruesa, motricidad fina, grafomotricidad, familiaridad con el alfabeto, habilidades matemáticas, capacidad para leer o escribir en alemán, francés o inglés, así como en la lengua materna). Si se sospechan dificultades o déficits de aprendizaje, el estudiante se remite a especialistas para un diagnóstico profesional ⁽¹¹³⁾.

4.3. Pruebas nacionales y recopilación de datos

Las pruebas nacionales o recopilaciones de datos de nivel superior son otra fuente de información importante a la hora de evaluar el rendimiento y las necesidades de aprendizaje del alumnado. Suelen proporcionar datos de alta calidad de todo el sistema educativo, con las que se pueden analizar datos transversales y/o a lo largo del tiempo. Contar con datos de calidad y analizarlos es indispensable en la lucha contra el bajo rendimiento. Aunque muchos países europeos recurren a encuestas internacionales como el estudio PISA de la OCDE, algunos también disponen de recopilaciones de datos propias. Esta sección analiza las reformas recientes que afectan a las pruebas nacionales y a otras formas de recopilar datos a nivel nacional, como los datos administrativos. Según la Figura 4.3, esto se aplica a 15 sistemas educativos.

En la mayoría de los casos, las reformas consisten en el crecimiento de las políticas. Como en el apartado anterior, estas reformas introducen pruebas nacionales por primera vez o las amplían a más cursos o materias. En el cuadro de texto se presentan dos casos típicos. En líneas generales, estas reformas han hecho obligatorias las pruebas nacionales, que se suelen aplicar al final de la educación primaria y/o la primera etapa de la educación secundaria. Las materias que cubren difieren entre sistemas educativos, pero casi todos incluyen la lectura, las matemáticas y las ciencias.

⁽¹¹⁰⁾ El alumnado sin suficiente dominio del alemán como para seguir las clases regulares cuenta con el estatus “extraordinario” durante un periodo inicial de hasta 12 meses. El director del centro educativo podrá prorrogar este estatus 12 meses más.

⁽¹¹¹⁾ [Clases y cursos de refuerzo de alemán](#), Ministerio de Educación, Ciencia e Investigación, 2024 (Austria).

⁽¹¹²⁾ [Programa Elinomatheia](#), Centro de investigación y evaluación educativa, 2025 (Chipre).

⁽¹¹³⁾ [Ley de 14 de julio de 2023 relativa a la acogida, orientación, integración y acompañamiento escolar del alumnado recién llegado](#), Gobierno del Gran Ducado de Luxemburgo, 2023.

En **Croacia**, las pruebas nacionales se introdujeron en 2021/2022 en los centros de educación primaria como nuevo método nacional de evaluación de los conocimientos del alumnado. Se trata de evaluaciones estandarizadas externas que evalúan los logros del alumnado en conocimientos y competencias fundamentales como la lengua materna (croata y las lenguas minoritarias nacionales aplicables), matemáticas y ciencias naturales. Se aplican en el cuarto y el octavo curso de la educación primaria. Para que la información sea válida, objetiva y fiable y se pueda usar para el control interno y la mejora de la calidad del rendimiento escolar, el Centro Nacional de Evaluación Externa de la Educación se encarga de realizar las pruebas nacionales en colaboración con los centros educativos. Los resultados de las pruebas se utilizan para la autoevaluación de los centros educativos, lo que conlleva una mejora de la calidad general del sistema educativo y permite adoptar medidas en todos los niveles educativos, desde los propios centros hasta la política educativa ⁽¹¹⁴⁾.

En **Letonia** se ha modificado la forma del examen y los contenidos se han adaptado a nuevos requisitos. Ahora, el examen no solo evalúa los conocimientos, la comprensión y las competencias, sino también la capacidad para resolver problemas complejos. A partir del curso escolar 2024/2025, el alumnado que finalice el 9.º curso deberá realizar una prueba nacional interdisciplinar, que evaluará contenidos de las áreas de aprendizaje social y cívico, ciencias naturales y tecnología ⁽¹¹⁵⁾.

En sistemas educativos como el de Polonia, Portugal o Suiza, las reformas introducidas se centran en la metodología de las pruebas nacionales. En Polonia, las medidas responden a la llegada de refugiados ucranianos tras la invasión rusa de Ucrania. Los centros educativos polacos tuvieron que acoger a un número significativo de estudiantes ucranianos con un conocimiento limitado o inexistente del polaco (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022c). Los esfuerzos de las autoridades por integrar al alumnado las llevaron a adaptar la organización de las pruebas nacionales (véase el ejemplo del país). Por su parte, las reformas de las pruebas nacionales de Portugal y Suiza buscaban más bien una mejora general y una actualización. Portugal ha mejorado el diseño de los exámenes combinando las respuestas en papel y en

formato digital e introduciendo otros cambios para obtener datos comparables en el tiempo ⁽¹¹⁶⁾.

En **Polonia** se han adoptado medidas especiales para que el alumnado ucraniano cuyas familias se refugiaron en Polonia pueda participar efectivamente en las pruebas nacionales. Estas son las medidas introducidas: (1) en las pruebas de lengua polaca y matemáticas, el alumnado extranjero tiene una hoja de examen específica con las instrucciones tanto en polaco como en ucraniano, y las normas de evaluación se modifican en consecuencia; (2) en la evaluación de lengua extranjera, la hoja de examen sigue siendo la misma, si bien las instrucciones se dan en ambos idiomas; (3) en el examen de lengua polaca, si el alumnado opta por contar con tiempo adicional, puede realizar el examen en otra sala y contar con la ayuda de un docente que le lea la hoja de examen en polaco y/o ucraniano; (4) durante el examen, un especialista (por ejemplo, un psicólogo) puede estar presente cuando sea necesario para establecer el contacto adecuado con el alumnado o prestarle apoyo psicológico; y, (5) si es necesario, un intérprete puede explicar al alumnado las normas de los exámenes justo antes de que comiencen ⁽¹¹⁷⁾.

En el año escolar 2024/2025, el alumnado de nacionalidad ucraniana que llegó a Polonia después del 24 de febrero de 2022 como consecuencia de la guerra solo está obligado a examinarse de matemáticas y una lengua extranjera moderna en 8.º curso ⁽¹¹⁸⁾.

Por último cabe destacar el caso de Países Bajos, uno de los países que utilizan datos administrativos para supervisar el progreso del rendimiento del alumnado ⁽¹¹⁹⁾. La reforma se refiere a la financiación adicional puesta a disposición en el curso escolar 2022/2023 para el desarrollo del Estudio nacional de cohortes de educación. El estudio da lugar a dos tipos de informes, los periódicos y los de crecimiento del aprendizaje. Para elaborar los informes periódicos, disponibles en todos los centros de educación secundaria del país, se usan datos secundarios de libre acceso de la Oficina central de estadística de Países Bajos y la Agencia ejecutiva de educación. Por su parte, los informes de crecimiento del aprendizaje presentan pruebas sobre el desarrollo del aprendizaje del alumnado y combinan datos secundarios y datos primarios proporcionados por el centro educativo. Los

⁽¹¹⁴⁾ [Centro Nacional de Evaluación Externa de la Educación](#), 2024 (Croacia).

⁽¹¹⁵⁾ [Reglamentos sobre las normas estatales de enseñanza básica y el programa modelo de educación básica](#), Gabinete de Ministros, 2022 (Letonia).

⁽¹¹⁶⁾ [Evaluación externa de los estudiantes de Portugal \(Decreto n.º 2-A/2025, de 3 de marzo, sección III\)](#).

⁽¹¹⁷⁾ [Reglamento del Ministro de Educación y Ciencia de 21 de marzo de 2022 sobre la organización de la educación, la crianza y el cuidado de los niños y jóvenes ciudadanos de Ucrania](#), Diario de Leyes, 2023 (Polonia).

⁽¹¹⁸⁾ [Ley de 12 de marzo de 2022 sobre la asistencia a los ciudadanos de Ucrania en relación con el conflicto armado en el territorio de Ucrania](#), Diario de Leyes, 2024 (Polonia).

⁽¹¹⁹⁾ Se ha planteado la introducción de un sistema obligatorio de seguimiento del alumnado con pruebas estandarizadas en la primera etapa de la educación secundaria, pero en el momento de la redacción de este informe no se ha adoptado ninguna medida al respecto.

consejos escolares se deben registrar previamente para tener acceso a estos datos ⁽¹²⁰⁾. Los centros educativos siguen siendo los propietarios de los datos del alumnado.

4.4. Resumen

Este capítulo ha examinado un aspecto esencial en la lucha contra el bajo rendimiento en las competencias básicas: la evaluación del rendimiento del alumnado. Y es que la evaluación eficaz es necesaria para abordar el bajo rendimiento y proporcionar apoyo cuando y donde sea necesario.

La recopilación de datos de Eurydice se ha centrado principalmente en las reformas posteriores a 2020 en las evaluaciones de diagnóstico y en las pruebas nacionales. El número de sistemas educativos europeos que ha introducido nuevas herramientas de evaluación o revisado las existentes asciende a 28. El número de reformas se mantuvo bastante estable en todos los niveles educativos, con una excepción: recientemente, un número significativamente mayor de sistemas educativos ha llevado a cabo reformas en las herramientas de evaluación de diagnóstico en educación primaria, en comparación con la primera etapa de la educación secundaria. Así, 17 sistemas educativos modificaron sus herramientas de evaluación de diagnóstico en la educación primaria, frente a 11 en la primera etapa de la educación secundaria. En cuanto a las reformas de las pruebas nacionales, 12 sistemas educativos introdujeron cambios en la educación primaria y 13 en la primera etapa de la educación secundaria. Los resultados muestran que las evaluaciones de diagnóstico se han vuelto significativamente más comunes que hace unos años (véase Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022a, p. 110). Y, si bien están menos extendidas, también hay una notable difusión de las pruebas nacionales. Aunque este aumento implica que hay más datos comparables y fiables, es probable que cause más presión y estrés para el alumnado.

Las reformas en Europa, aunque diversas, se pueden clasificar en tres grandes categorías: de crecimiento de las políticas, de desarrollo metodológico y aquellas pensadas para grupos destinatarios específicos. La

mayoría de las reformas pertenecen a la primera categoría; por lo tanto, las medidas adoptadas, especialmente las relacionadas con la evaluación de diagnóstico, buscaban establecer o consolidar la evaluación de diagnóstico y/o las pruebas nacionales. La adopción de nuevos conceptos y definiciones es un ejemplo de reforma metodológica, mientras que la adaptación de las pruebas nacionales y la evaluación de diagnóstico a las necesidades de aprendizaje del alumnado de origen migrante es un ejemplo de reforma específica para un grupo.

⁽¹²⁰⁾ [Informes del Estudio nacional de cohortes de educación \(Países Bajos\)](#).

Capítulo 5: Refuerzo del apoyo al aprendizaje

Tras recibir los resultados de las evaluaciones formativas, sumativas o de diagnóstico, los profesionales de la educación se pueden empezar a preparar para ayudar al alumnado con necesidades de apoyo en lectura, matemáticas o ciencias. Del mismo modo, los datos de evaluación del alumnado, a menudo procedentes de pruebas o encuestas nacionales o internacionales, permiten a las autoridades educativas planificar qué recursos educativos se deben reforzar, así como cuándo hacerlo y dónde.

El Capítulo 5 examina las medidas de nivel superior de apoyo al alumnado, centrándose en medidas de apoyo directo, distintas de las medidas dirigidas al desarrollo profesional y la capacidad de instrucción del profesorado (véase el Capítulo 6) y de la planificación estratégica global a nivel del sistema (véase el Capítulo 1). Dado que el apoyo al aprendizaje abarca una gama de intervenciones y herramientas tan amplia que resulta imposible de tratar con exhaustividad, el capítulo se centra en una selección de medidas con un potencial de impacto elevado. El Capítulo 5 explora si, entre 2020/2021 y 2024/2025, las autoridades educativas nacionales (1) han adoptado un nuevo marco de políticas de apoyo al aprendizaje, (2) han puesto a disposición financiación adicional para medidas de apoyo al aprendizaje y (3) han adoptado la tutoría individualizada o en grupos pequeños.

Hay una gran variedad de estudios sobre la tutoría individualizada como medio para apoyar al alumnado de bajo rendimiento en las competencias básicas. Según un metaanálisis (Nickow, Oreopoulos y Quan, 2020), esta medida mejora significativamente los resultados en lectura y matemáticas, especialmente en el alumnado más joven de educación primaria, etapa en la que se establecen las habilidades fundamentales. La intervención temprana mediante tutorías es crucial, pues puede evitar que las lagunas de aprendizaje se amplíen a medida que el alumnado progresa en el centro educativo (Dietrichson *et al.*, 2017a). El aspecto

más importante de la tutorización es adaptar el apoyo educativo a las necesidades individuales. En otras palabras, el alumnado no debe adaptarse a las exigencias del docente, sino que es el profesorado quien se debe adaptar a las necesidades específicas de aprendizaje y al ritmo de cada estudiante. Esta medida de apoyo, relativamente cara en términos de recursos pedagógicos por estudiante, es una de las más eficaces.

Hay varios modelos de tutorías, que van desde acuerdos individuales hasta la enseñanza en grupos reducidos, y desde programas dirigidos por voluntarios (familias, estudiantes universitarios, etc.) hasta iniciativas del centro educativo con profesionales al frente. Este último enfoque, es decir, las tutorías impartidas en el centro educativo durante la jornada escolar por profesionales especialmente formados, demuestra ser el enfoque más eficaz (Nickow, Oreopoulos y Quan, 2020; Comisión Europea /EACEA/Eurydice, 2022a). Cabe mencionar que, si bien la tutoría presencial parece ser la norma, las tutorías en línea, que se empezaron a utilizar durante la pandemia de la COVID-19, también han demostrado su eficacia (Carlana y La Ferrara, 2021; Gortazar, Hupkau y Roldán-Monés, 2024).

Además de la enseñanza individualizada o en grupos reducidos, la Encuesta Eurydice preguntaba si las autoridades nacionales empleaban otros métodos de apoyo al alumnado. En primer lugar, se preguntaba si las administraciones de nivel superior ponían dinero a disposición del apoyo al aprendizaje. Los sistemas educativos de algunos países están más centralizados mientras que en otros, como Países Bajos, hay una mayor descentralización. En estos casos, las autoridades nacionales pueden proporcionar fondos a los centros educativos para que redoblen sus esfuerzos en materia de apoyo al aprendizaje, sin prescribirles directamente cómo hacerlo. Por otra parte, las autoridades educativas no solo diseñan o invierten en medidas individuales; también proporcionan un marco regulador general dentro del cual se gestionan y

coordinan estas medidas. Así pues, las autoridades educativas de los diferentes países pueden haber ideado marcos normativos de apoyo al aprendizaje nuevos, lo que sugiere una mayor atención al bajo rendimiento en las competencias básicas y constituye otro aspecto importante de este capítulo.

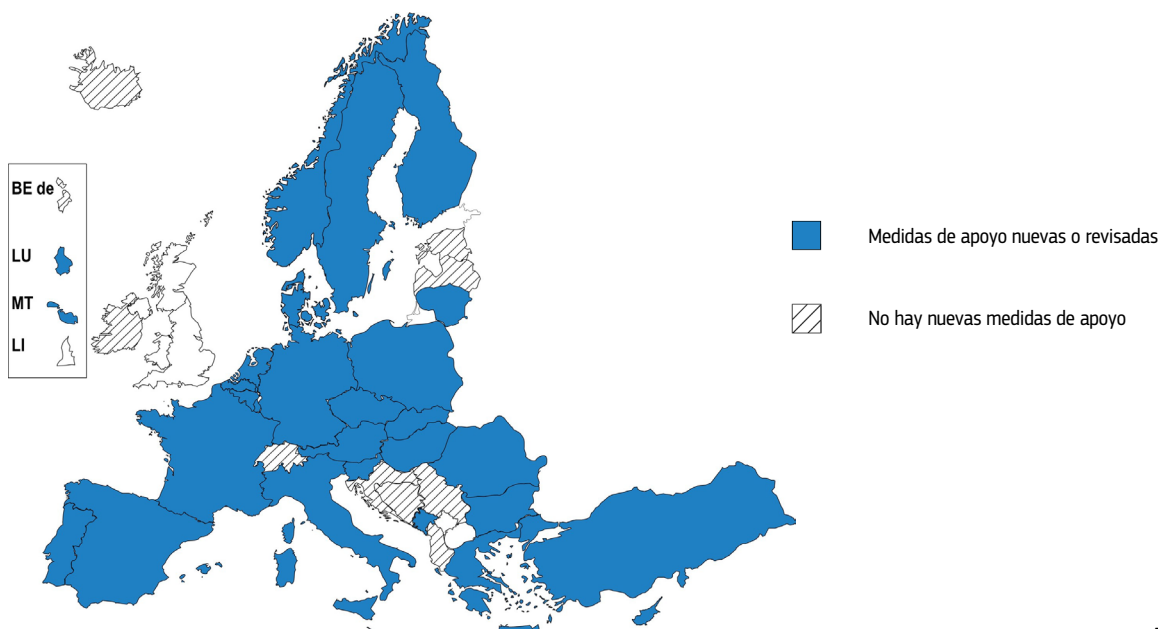
El Capítulo 5 se estructura así: la Sección 5.1 resume las medidas de apoyo al aprendizaje de competencias básicas nuevas. La Figura 5.1 revela qué países lo han hecho, mientras que la Figura 5.2 desglosa, por nivel educativo, cuántos países han adoptado un nuevo marco de políticas, tutorías individualizadas o en grupos pequeños durante la jornada escolar y fuera de esta o cuántos sistemas cuentan con financiación adicional. Por su parte, la Figura 5.3. ofrece más detalles de las medidas adoptadas en cada sistema educativo. Las Secciones 5.2 y 5.3 presentan, respectivamente, resultados sobre las tutorías individualizadas o en grupos pequeños y los nuevos marcos de políticas nacionales. Los estudios de caso en

los recuadros de texto incluyen ejemplos de diferentes tipos y casos de apoyo al aprendizaje en situaciones reales. Estos textos se alejan de la abstracción y pueden servir de inspiración a los profesionales y responsables de las políticas.

5.1. Cambios en las políticas desde 2020/2021

Como se ve en la Figura 5.1, la gran mayoría de los sistemas educativos europeos adoptaron políticas nuevas para reforzar el apoyo al aprendizaje de la lectura, las matemáticas o las ciencias en el periodo 2020/2021-2024/2025. Frente a los 10 sistemas educativos que no tomaron nuevas medidas de apoyo al aprendizaje en la educación primaria y/o secundaria, 27 sistemas sí lo hicieron. No obstante, la mayoría de los sistemas educativos que no reformaron sus medidas ya contaban con medidas de apoyo al aprendizaje desde antes del curso escolar 2020/2021 ⁽¹²¹⁾ (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022a).

Figura 5.1: Medidas nuevas o revisadas para reforzar el apoyo al aprendizaje de competencias básicas (2020/2021-2024/2025), CINE 1-2



Fuente: Eurydice.

Notas específicas por país

Chipre y Montenegro: las medidas de apoyo nuevas solo atañen al nivel CINE 1.

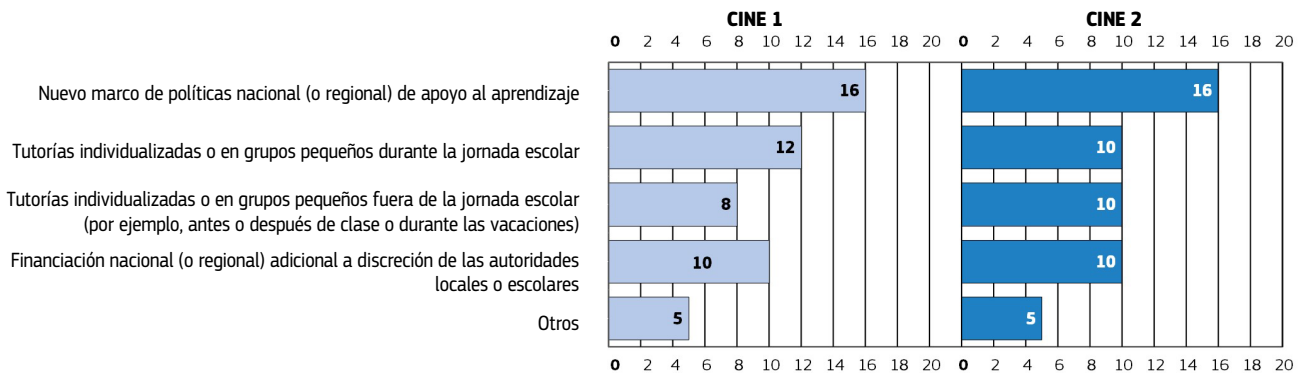
Grecia: las medidas de apoyo nuevas solo atañen al nivel CINE 2.

⁽¹²¹⁾ Las excepciones son Albania y la Comunidad germanófona de Bélgica. Para más información, véase la Figura 6.2 en la página 113 y la Figura 6.3A en la página 114 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022a).

La Figura 5.2 muestra cuántos sistemas educativos adoptaron las medidas de apoyo tratadas en este informe, así como las diferencias entre niveles educativos. Como se puede observar, apenas hay diferencias entre la educación primaria y la primera etapa de la educación secundaria. En la mayoría de los países, los cambios atañen a la introducción de un nuevo marco de políticas, seguido de un aumento de la inversión financiera en el apoyo al aprendizaje y las tutorías individualizadas o en grupos pequeños durante la jornada escolar. De hecho, las diferencias en la

población de estas dos últimas categorías son marginales y varían ligeramente entre niveles educativos. En la etapa de educación primaria, 12 sistemas educativos introducen la tutoría individualizada o en grupos pequeños durante la jornada escolar y 10 proporcionan financiación adicional para el apoyo al aprendizaje. En la primera etapa de la educación secundaria, estas mismas categorías están presentes en 10 sistemas educativos cada una.

Figura 5.2: Número de sistemas educativos con medidas nuevas o revisadas para reforzar el apoyo al aprendizaje de competencias básicas (2020/2021-2024/2025), CINE 1-2

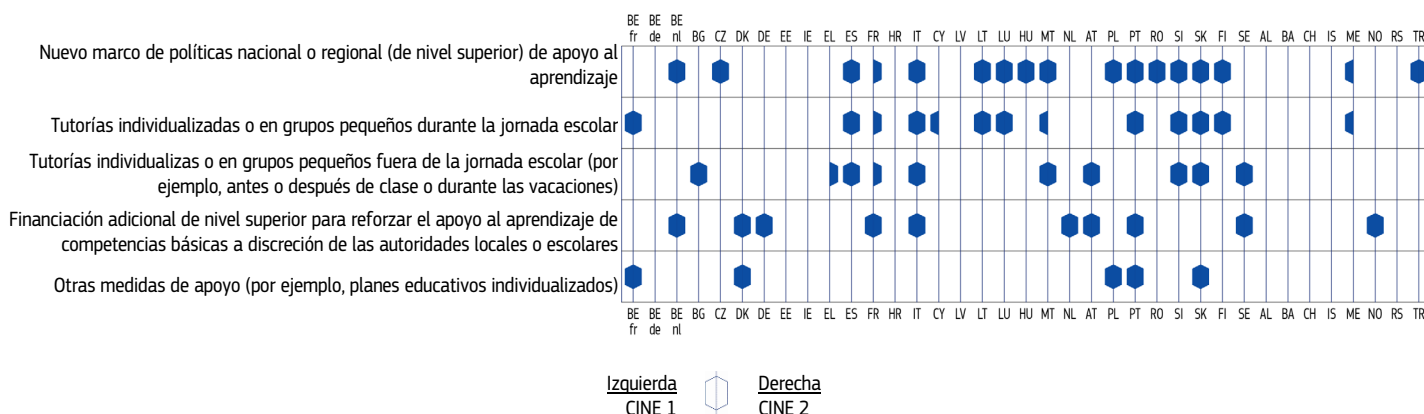


Fuente: Eurydice.

Según los datos de la Figura 5.2, aproximadamente la mitad de los sistemas educativos adoptó la tutoría individualizada o en grupos pequeños en el curso escolar 2020/2021 o posteriores. En la etapa de educación primaria, 12 sistemas educativos adoptaron tutorías durante la jornada escolar y ocho fuera de ella (es decir, después de las clases o durante las vacaciones escolares). En la primera etapa de la educación secundaria, el número de sistemas

educativos que introducen tutorías individualizadas o en grupos pequeños durante la jornada escolar es igual al de aquellos que las ofrecen fuera de dicha jornada. Sin embargo, la Figura 5.2 no permite discernir si los sistemas educativos que introdujeron docencia en grupos reducidos durante la jornada escolar y fuera de ella son los mismos o diferentes. Para obtener esta información se debe consultar la Figura 5.3.

Figura 5.3: Medidas nuevas o revisadas para reforzar el apoyo al aprendizaje de competencias básicas por sistema educativo (2020/2021-2024/2025), CINE 1-2



Fuente: Eurydice.

Como muestra la Figura 5.3, 17 sistemas educativos (algo menos de la mitad) introdujeron las tutorías individualizadas o en grupos pequeños en la educación primaria o primera etapa de la educación secundaria. Al observar cada medida por separado, llegamos a la siguiente conclusión:

- Siete sistemas educativos introdujeron tutorías durante la jornada escolar (dos de ellos solo en educación primaria);
- Cuatro sistemas educativos introdujeron tutorías fuera de la jornada escolar (solo uno en la primera etapa de la educación secundaria);
- Seis sistemas educativos introdujeron tutorías tanto durante la jornada escolar como fuera de ella (uno de ellos solo en la primera etapa de la educación secundaria y otro solo en primaria para las tutorías durante la jornada escolar).

Que sean 17 los sistemas educativos con tutorías individualizadas o en grupos pequeños se acerca al máximo de 18 registrado en la Figura 5.2. Sin embargo, es necesario examinar los datos en mayor detalle. Mientras que casi la mitad de los sistemas educativos han introducido las tutorías para abordar el bajo rendimiento en las competencias básicas, ya sea en primaria o en la primera etapa de la educación secundaria, son muy pocos los que lo hicieron en ambos. Además, solo un tercio de los sistemas introdujo las tutorías en la educación primaria y una

cuarta parte, en la primera etapa de la educación secundaria.

No debemos pasar por alto el hecho de que 10 sistemas pusieron a disposición de los centros educativos financiación adicional para reforzar el apoyo al aprendizaje, al tiempo que les dejaban decidir cómo hacerlo (Figuras 5.2 y 5.3). Es por lo tanto posible que más centros educativos hayan introducido recientemente las tutorías individualizadas o en grupos pequeños, lo que podría modificar el número final de sistemas educativos con este tipo de medidas en vigor.

De la Figura 5.3 se puede extraer otra conclusión interesante: la gran mayoría de los países comunicó la introducción de al menos dos medidas para reforzar el apoyo al aprendizaje. Mientras que 10 sistemas educativos informaron de una medida adoptada, 10 informaron de dos y siete de tres o más. En las secciones a continuación se examina en mayor profundidad el contenido de las medidas de apoyo, empezando por la más mencionada: la docencia individualizada o en grupos reducidos. Los detalles sobre la alineación de las iniciativas de tutoría con las estrategias de formación del profesorado y la práctica en el aula se tratarán en el Capítulo 6. Además, el Capítulo 7 destaca la integración de la participación familiar en varios de los programas nacionales que se detallan a continuación.

5.2. Nuevos marcos de políticas

La segunda categoría más poblada de nuevas medidas de apoyo al aprendizaje desde 2020/2021 se refiere al desarrollo del marco de políticas. Como se indica en la Figura 5.2, 16 autoridades educativas informaron de que habían introducido cambios en su marco de políticas, ya fueran a modo de revisión o desarrollo de uno nuevo. Pero, ¿qué significa exactamente “marco de políticas”? Según (Lakhno, 2023), el término se utiliza ampliamente, pero su definición es imprecisa, de modo que su interpretación puede ser diferente para los interlocutores. La definición que propone la autora, que también se adopta aquí, es bastante general: “Los marcos de políticas son estructuras generales, a menudo recogidas en documentos o prácticas establecidas, que proporcionan a las instituciones una arquitectura orientadora para la acción en uno o varios ámbitos” (Lakhno, 2023, p. 103) ⁽¹²²⁾.

Nuestro análisis cualitativo reveló que la “arquitectura orientadora” difiere entre sistemas educativos, lo que refleja la diversidad de las instituciones, estrategias (véase el Capítulo 1), planes de acción, programas e iniciativas que abordan el bajo rendimiento. De ahí que esta sección ofrezca una visión general de algunos de los cambios más interesantes en lo que respecta a los marcos de políticas.

Luxemburgo adoptó legislación nueva para reforzar la coherencia del apoyo prestado al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en la educación primaria y secundaria. La nueva legislación introduce equipos de apoyo para el alumnado con NEE en educación secundaria. Reestructura la educación inclusiva para facilitar la colaboración entre las partes interesadas y crear sinergias entre los sistemas de apoyo y asistencia del sistema educativo. En el nivel de educación primaria, se introduce la figura del asistente para el alumnado con necesidades educativas especiales, que apoya a los docentes especialistas en el día a día con estudiantes con necesidades especiales. También se definen con mayor claridad las responsabilidades de las partes interesadas, las medidas de apoyo al alumnado y el calendario de implantación. Luxemburgo ha creado asimismo una nueva administración pública, el “Servicio nacional para la educación inclusiva”, cuya misión principal es fomentar la educación inclusiva y garantizar el

desarrollo del sistema y la creación de redes entre las partes interesadas en el apoyo al alumnado ⁽¹²³⁾.

República Checa, España, Luxemburgo, Polonia, Rumanía, Eslovenia, Finlandia y Montenegro son algunos de los países que adoptaron un nuevo marco de políticas para reforzar el apoyo al aprendizaje. República Checa, por ejemplo, ha desarrollado un nuevo marco orientativo para el aprendizaje de idiomas del alumnado cuya primera lengua no es el checo (véase el Capítulo 1, Sección 1.2). El marco de políticas describe los grupos destinatarios, su organización, la financiación, el marco temporal, el contenido del apoyo lingüístico y la evaluación, así como el papel de las autoridades regionales y locales (véase el Capítulo 6) ⁽¹²⁴⁾. El nuevo marco español engloba dos programas: el Programa de cooperación territorial de refuerzo de la competencia matemática y el Programa de cooperación territorial de refuerzo de la competencia lectora. Sus tres nuevas líneas de acción buscan, en primer lugar, responder de forma más personalizada a las necesidades de aprendizaje del alumnado y, en segundo lugar, reducir la brecha de género en matemáticas y lectura. Estas son las tres acciones: (1) crear grupos de enseñanza reducidos, (2) prestar apoyo educativo al alumnado con dificultades de aprendizaje y (3) ofrecer una reducción horaria a los coordinadores de los planes de competencia matemática y lectora de los centros educativos ⁽¹²⁵⁾.

Finlandia ha revisado su sistema de apoyo en todos los niveles educativos debido al empeoramiento de los resultados en competencias básicas y al cada vez mayor número de estudiantes en programas de apoyo al aprendizaje. Estos son los objetivos de la reforma, cuya entrada en vigor estaba prevista para agosto de 2025:

- 1) Simplificar y unificar las formas de apoyo de modo que estas medidas sean uniformes a nivel nacional y cuenten con los recursos suficientes.
- 2) Garantizar que el alumnado tenga las mismas oportunidades de ayuda, bien de forma individualizada o en grupos.
- 3) Reducir el trabajo administrativo del personal docente recortando el número de documentos necesarios para la evaluación, la toma de decisiones y la planificación.

⁽¹²²⁾ Los marcos de políticas sobre el apoyo al aprendizaje también se analizaron en el Capítulo 6 del informe de Eurydice *El aprendizaje de las matemáticas y las ciencias en educación escolar: logros y motivación* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022a).

⁽¹²³⁾ [Ley de 30 de junio de 2023](#), Diario Oficial del Gran Ducado de Luxemburgo, 2023.

⁽¹²⁴⁾ [Material metodológico para la formación lingüística gratuita en la educación preescolar y primaria](#), Ministerio de Educación, 2025 (República Checa).

⁽¹²⁵⁾ [Programa de cooperación territorial de refuerzo de la competencia matemática](#) y [Programa de cooperación territorial de refuerzo de la competencia lectora](#), 2024 (España).

El gobierno apoyará a los proveedores de educación con 100 millones de euros anuales ⁽¹²⁶⁾.

5.3. Tutorías individualizadas o en grupos pequeños

El análisis de los datos cualitativos demuestra que el término “tutoría” incluye una amplia gama de programas y medidas de apoyo al aprendizaje. Estas abarcan desde clases en grupos reducidos (Chipre, Eslovaquia y Eslovenia) hasta cursos de verano (Comunidad flamenca de Bélgica y Austria), y desde tutorías que solo se imparten durante el horario escolar (Comunidad francófona de Bélgica, Chipre, Lituania, Luxemburgo, Portugal y Montenegro) hasta tutorías solo fuera de dicho horario (Bulgaria, Grecia y Suecia). Las tutorías fuera del horario escolar se suelen impartir después de la jornada escolar, pero también durante las vacaciones escolares, especialmente las de verano, como ocurre en Flandes (Bélgica), Austria y Suecia. La justificación subyacente es que las tutorías fuera del horario escolar no interrumpen la escolarización normal. Además, el alumnado de bajo rendimiento puede aprovechar el tiempo extra de las vacaciones escolares para ponerse al día. Sin embargo, como ya se ha mencionado en la introducción, los resultados de estudios empíricos concluyen que las tutorías durante el horario escolar son un método relativamente más eficaz.

Aunque se espera que las tutorías individualizadas y en grupos pequeños ayuden al alumnado a mejorar su rendimiento, a veces también están vinculadas a objetivos más amplios, como evitar el abandono escolar temprano (por ejemplo, en España) o reducir las desigualdades regionales (por ejemplo, en Italia). En cualquier caso, todas las medidas tienen el objetivo común, explícito o implícito, de crear un entorno de aprendizaje inclusivo en consonancia con los objetivos y métodos de la pedagogía inclusiva (véase el Capítulo 6). Se busca que nadie se quede atrás, reduciendo así el riesgo de alienación educativa y abandono escolar. Algunos países de Europa ofrecen apoyo lingüístico para estudiantes de origen migrante,

como sucede en Austria, Bulgaria, Chipre o Eslovenia, mientras que otros prestan el apoyo psicopedagógico necesario, como en Chipre, Portugal y otros países. En muchos casos, las familias y las comunidades locales también participan (véase el Capítulo 7 sobre las políticas para la participación de las familias en las tutorías).

Las medidas comunicadas son tan diferentes entre sí que la mejor forma de presentarlas es como casos de estudio, en lugar de intentar agruparlas. De ahí que esta sección contenga tantos ejemplos de países. Sin llegar a ser exhaustiva, destaca la diversidad de las medidas, con al menos un ejemplo de cada tipo. El primer ejemplo de país atañe a España, que quizá sea la que adopta una estrategia más típica en sus tutorías individualizadas. Le siguen países como Francia, Portugal, Austria y Eslovenia.

En **España**, el “Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo” incluye, entre otros elementos, un plan de tutorías individualizadas para que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo tenga una atención especializada. Forma parte de una iniciativa nacional más amplia dirigida a los centros educativos con altas concentraciones de alumnado socioeconómicamente vulnerable (véase el Capítulo 1). El programa, que se desarrolló para avanzar en el cumplimiento de los objetivos del Espacio Europeo de Educación para 2030 ⁽¹²⁷⁾, responde a la necesidad de mejorar el éxito educativo y garantizar la permanencia del alumnado en los centros públicos con una concentración elevada de alumnado vulnerable (en términos socioeconómicos). El marco regulador es una normativa nacional, pero la aplicación se deja en manos de las comunidades autónomas, que reciben financiación y son las responsables de desarrollar la normativa pertinente, siempre sobre la base de la legislación nacional ⁽¹²⁸⁾.

Como muestra la Figura 5.3, varios países han adoptado medidas que implantan la enseñanza en grupos pequeños como forma de abordar el bajo rendimiento. Por lo general, las medidas se aplican a las tres competencias básicas, si bien tiende a ser más común en lectura que en matemáticas y ciencias, y las tutorías en matemáticas son a su vez más habituales que en las materias de ciencias. Se dispone por tanto de más datos cualitativos sobre las medidas de apoyo a la comprensión lectora, algunas de las cuales se presentan a continuación.

⁽¹²⁶⁾ [Propuesta del Gobierno al Parlamento para una ley que modifique la Ley de enseñanza básica](#), 2024.

⁽¹²⁷⁾ Para más información sobre estos objetivos, véase el [Marco Estratégico](#) del Espacio Europeo de Educación.

⁽¹²⁸⁾ [Resolución de 5 de septiembre de 2024, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 30 de julio de 2024 \(España\)](#).

En **Francia**, la tutoría en grupos pequeños ayuda al alumnado con los deberes. El programa *Devoirs faits* (“deberes hechos”) está en marcha en centros de educación secundaria, donde estudiantes de la primera etapa de la educación secundaria disponen de un periodo de tiempo específico en el que reciben la ayuda que necesitan para completar todos o parte de sus deberes. Aunque no es un curso de apoyo, durante *Devoirs faits* al alumnado se le explica de nuevo lo que han aprendido en clase para que puedan completar sus deberes. Este apoyo también ayuda al alumnado a organizar su propio trabajo y desarrollar su autonomía. Este programa, que se desarrolla durante la jornada escolar, es obligatorio para el alumnado de 6.º curso. En los cursos 7.º, 8.º y 9.º, el programa pasa a ser optativo y tiene lugar después de la jornada escolar. Por término medio, el alumnado de secundaria recibe 2,5 horas de apoyo con los deberes a la semana ⁽¹²⁹⁾.

Las tutorías centradas en la comprensión lectora suelen estar disponibles para todo el alumnado que pueda necesitarla, pero en algunos países se dirige a grupos específicos. En Bulgaria, Chipre y Eslovenia, la atención se centra en el alumnado de origen migrante, si bien las tutorías no se limitan a este grupo.

En **Portugal**, los “Equipos multidisciplinares de apoyo a la educación inclusiva” son un recurso organizativo específico con un papel reconocido en el apoyo al aprendizaje y la inclusión. La diversidad de los equipos permite una intervención integral con sesiones de tutoría en las que los equipos están formados por docentes y otro personal especializado como psicólogos, logopedas, mediadores o personal especializado en necesidades educativas especiales. La idea tras esta medida es ampliar el apoyo y ofrecer tutorías psicopedagógicas preventivas al alumnado que, aunque no ha repetido curso, presenta dificultades de aprendizaje. El objetivo es desarrollar la metacognición, la autorregulación y las habilidades sociales y emocionales del alumnado. Las tutorías comienzan durante la educación primaria y siguen la lógica de la intervención temprana para prevenir el fracaso escolar y la repetición de curso. Las organizan el profesorado u otro personal especializado, en función del número de horas de apoyo ⁽¹³⁰⁾.

En Chipre, las tutorías de griego se imparten en grupos de no más de cinco estudiantes. En Eslovaquia, las tutorías fuera del horario escolar son individuales o en

grupos de dos a cinco estudiantes ⁽¹³¹⁾, mientras que las que tienen lugar durante la jornada escolar brindan apoyo con asistentes de enseñanza y de “educación lingüística reforzada” ⁽¹³²⁾. En Eslovenia, el número de horas de lengua eslovena que se imparte a grupos reducidos de estudiantes cuya lengua materna no es el esloveno depende del número de estudiantes de esta categoría en el centro educativo. Cuanto mayor sea el número, más horas de apoyo lingüístico se ofrecen. El objetivo no es solo mejorar o prevenir el bajo rendimiento entre el alumnado de origen migrante, sino también aumentar el sentimiento de aceptación y pertenencia, que contribuye al desarrollo de una sociedad inclusiva ⁽¹³³⁾.

En **Austria**, el programa “Escuela de verano”, de dos semanas de duración, proporciona apoyo individualizado y específico al alumnado. Les ayuda a consolidar la lengua de enseñanza para, en el siguiente curso escolar, seguir mejor las clases de alemán (lectura), matemáticas y ciencias (esta última solo para el alumnado de primaria). La escuela de verano se dirige principalmente al alumnado “extraordinario” de primaria y primera etapa de la educación secundaria, es decir, a estudiantes con deficiencias en lengua alemana. Para que el alumnado asista a la escuela de verano, necesita la recomendación de la dirección del centro o del profesorado responsable. Las clases las imparten pedagogos y docentes en prácticas. La participación en la escuela de verano es voluntaria hasta la inscripción, cuando se convierte en obligatoria durante toda su duración ⁽¹³⁴⁾.

Tanto la Comunidad flamenca de Bélgica como Austria imparten clases en grupos reducidos en el marco de una escuela de verano durante las vacaciones escolares ⁽¹³⁵⁾. El objetivo es ayudar al alumnado a abordar cualquier deficiencia en el aprendizaje por medio de apoyo didáctico fuera del periodo escolar. En ambos sistemas educativos, la escuela de verano tiene lugar durante las dos últimas semanas anteriores al comienzo del nuevo curso escolar. En el caso de la Comunidad flamenca de Bélgica, los 10 días se pueden prolongar hasta 20 si se organizan en medias jornadas ⁽¹³⁶⁾. En 2023, el gobierno flamenco llevó a

⁽¹²⁹⁾ [Devoirs faits](#), Ministerio francés de Educación, 2025.

⁽¹³⁰⁾ [Resolución del Consejo de Ministros n.º 140/2024](#), Presidencia del Consejo de Ministros, 2024 (Portugal).

⁽¹³¹⁾ [Provisión de tutorías y aprendizaje dirigido](#).

⁽¹³²⁾ El catálogo de las medidas de apoyo en Eslovaquia se puede encontrar [aquí](#).

⁽¹³³⁾ [Currículo de las clases de esloveno para el alumnado migrante](#).

⁽¹³⁴⁾ [Escuela de verano 2025 \(Austria\)](#).

⁽¹³⁵⁾ Esta medida se refleja en la Figura 5.3 como “financiación adicional” y no “tutorías” debido a la naturaleza descentralizada del sistema educativo flamenco. Las autoridades educativas ponen a disposición financiación para la creación y el funcionamiento de una escuela de verano, pero no todos los centros educativos están obligados a participar en el programa. Además, algunas escuelas de verano no se imparten en centros educativos.

⁽¹³⁶⁾ [Escuelas de verano en Flandes](#), 2025 (Bélgica).

cabo una encuesta a gran escala que puso de manifiesto que, en comparación con el primer año del programa (2020), las escuelas de verano se han generalizado y más de 12 000 estudiantes han asistido a una de ellas.

En **Eslovenia**, los centros de educación primaria contratan a asistentes de enseñanza gitanos desde el curso 2021/2022. Trabajan en centros educativos en los que el número de alumnado gitano cumple determinados criterios. Los asistentes deben ayudar al alumnado a superar barreras emocionales y lingüísticas; establecer, mantener y facilitar el contacto entre las familias y los profesionales del centro educativo; ayudar en la integración del alumnado gitano; colaborar con los profesionales del centro educativo en el diseño e implantación de medidas para mejorar el éxito del alumnado gitano; organizar actividades para el alumnado y sus familias en las comunidades donde viven y, por último, fomentar el valor de la educación en la comunidad gitana ⁽¹³⁷⁾. Este apoyo no solo aborda las necesidades de aprendizaje, sino que también fomenta un sentimiento de pertenencia entre el alumnado gitano y sus familias. (La contratación, la formación y la evolución del papel político de los asistentes de enseñanza gitanos se tratan con más detalle en el Capítulo 6.) Las autoridades eslovenas analizaron la eficacia del programa basándose en una encuesta y métodos cuantitativos. Concluyeron que es necesario (a) cambiar los criterios de población estudiantil gitana para la contratación de asistentes de enseñanza gitanos, (b) mejorar las perspectivas de empleo a largo plazo de los asistentes, (c) definir sus tareas con mayor claridad, (d) ajustar su clasificación laboral y (e) ofrecer formación continua antes y durante el empleo.

5.4. Financiación adicional a discreción de los centros educativos

Dinamarca es uno de los países con autonomía escolar. Las autoridades educativas del país proporcionan dinero y directrices para ayudar al alumnado a mejorar su rendimiento en lectura o matemáticas, pero son los equipos directivos de los centros quienes adaptan el apoyo a sus circunstancias. Además, Dinamarca adoptó recientemente la herramienta “libro de mensajes”, diseñada para apoyar el desarrollo académico y personal del alumnado por medio de un diálogo continuo entre el alumnado, las familias y el centro educativo. Se busca que sea un canal de comunicación significativo pero no burocrático ⁽¹³⁸⁾.

Como ya se ha mencionado en los Capítulos 1 y 2, el programa *Startchancen* de Alemania proporciona fondos para ayudas al aprendizaje. El 30 % de estos fondos se destina a medidas de desarrollo escolar y mejora de la enseñanza basadas en las necesidades, lo que incluye apoyo adicional al aprendizaje de alemán y matemáticas. Los centros educativos *Startchancen* pueden implementar soluciones adaptadas a los retos específicos a los que se enfrentan ⁽¹³⁹⁾. En Austria, el Instituto Federal de Garantía de la Calidad y la Universidad de Viena han seleccionado 100 centros de primaria y secundaria, que recibirán fondos para contratar a personal de apoyo para el alumnado de bajo rendimiento ⁽¹⁴⁰⁾.

En Países Bajos, las autoridades nacionales han puesto a disposición recursos adicionales a través del “Plan rector para las competencias básicas”. Los centros educativos pueden solicitar ayudas para mejorar las competencias básicas del alumnado de bajo rendimiento.

Por último, las autoridades noruegas de nivel superior pusieron a disposición de los municipios una ayuda económica para que la dedicasen a aumentar la competencia lectora del alumnado. La ayuda se destinará a la compra de libros impresos en las bibliotecas escolares ⁽¹⁴¹⁾.

⁽¹³⁷⁾ [Reglas sobre las normas y estándares para el programa de educación básica \(Eslovenia\)](#).

⁽¹³⁸⁾ El “[libro de mensajes](#)” (Dinamarca).

⁽¹³⁹⁾ [Acuerdo entre el Gobierno federal y los Länder sobre la aplicación del programa *Startchancen* para el periodo 2024-2034](#), 2024 (Alemania).

⁽¹⁴⁰⁾ [100 centros educativos, 1 000 oportunidades](#) (Austria).

⁽¹⁴¹⁾ [300 millones para libros escolares](#), Gobierno de Noruega, 2024.

5.5. Resumen

Este capítulo se ha centrado en las medidas de apoyo al aprendizaje que las autoridades educativas de nivel superior de Europa han adoptado desde el curso 2020/2021 para ayudar al alumnado de bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias. De los 37 sistemas educativos europeos analizados, 27 adoptaron medidas relevantes, que en la mayoría de los casos se aplican tanto a la educación primaria como a la primera etapa de la educación secundaria. Entre las medidas más comunes se encuentran la adopción de un nuevo marco de políticas y las tutorías en grupos pequeños. Esta última medida se puede ofrecer durante la jornada escolar o fuera de ella (normalmente por la tarde o durante las vacaciones escolares).

Las investigaciones llevadas a cabo sugieren que el aprendizaje individualizado puede desempeñar un papel importante en la lucha contra el bajo rendimiento, especialmente si tiene lugar durante el horario escolar. Resulta por tanto alentador que algunos sistemas educativos hayan adoptado este tipo de tutorías durante la jornada escolar, si bien solo nueve lo hicieron tanto en primaria como en la primera etapa de la educación secundaria. Del mismo modo, solo ocho sistemas educativos adoptaron la docencia en grupos reducidos fuera del horario escolar en ambos niveles educativos. Cabe destacar que estas cifras solo se refieren a los sistemas educativos centralizados y que sistemas educativos más descentralizados como el alemán, el neerlandés o el sueco proporcionan financiación para la docencia en grupos reducidos, pero son los centros educativos quienes deciden cómo utilizar dicha financiación. De ahí se aduce que el número real de países que han adoptado medidas relacionadas con la docencia en grupos pequeños es ligeramente mayor. Las medidas abordan con frecuencia los problemas de lectura del alumnado de origen migrante, si bien los programas de apoyo lingüístico están abiertos a todo el alumnado con dificultades.

El capítulo también ha examinado una selección de marcos de políticas y otras medidas. El análisis cualitativo de los datos mostró que las medidas desplegadas para hacer frente al bajo rendimiento abarcan una amplia gama, que va desde la docencia en grupos pequeños y la ayuda con los deberes hasta la elaboración de nuevas directrices metodológicas y la contratación de más docentes. Esto sugiere que las autoridades tienen a su disposición un gran número de

instrumentos que pueden utilizar en su lucha contra el bajo rendimiento del alumnado.

Capítulo 6: Apoyo al profesorado para la mejora de las competencias básicas

Un sistema educativo eficaz necesita un buen profesorado que ayude al alumnado a desarrollar sus competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias, competencias esenciales para la realización personal, el progreso académico y el éxito profesional. Los docentes no son solo facilitadores de conocimiento; también son agentes del cambio que configuran los entornos de aprendizaje e influyen en el desarrollo de las capacidades durante toda la vida (Darling-Hammond *et al.*, 2017; OCDE, 2023a).

Los resultados de las investigaciones sugieren que la calidad del profesorado es uno de los factores que más afecta al rendimiento del alumnado, superando incluso el impacto del origen socioeconómico (Blömeke, Olsen y Suhl, 2016; Comisión Europea, 2022b; OCDE, 2023a). El *Informe mundial sobre el personal docente* publicado por la UNESCO en 2024 destaca la necesidad de abordar la escasez de docentes y transformar la profesión mediante la mejora de las trayectorias profesionales, unas condiciones de trabajo atractivas y una inversión continuada en el desarrollo profesional (UNESCO, 2024). Estas prioridades están alineadas con las iniciativas de la UE y subrayan la naturaleza sistémica del apoyo al profesorado para mejorar la equidad educativa y los resultados del alumnado.

Las Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro ⁽¹⁴²⁾ reafirman el papel fundamental del profesorado en la educación y reclaman medidas sistémicas para reforzar sus competencias. Abogan por una mayor participación en su desarrollo profesional continuo (DPC) e instan a las

instituciones educativas y de formación a, basándose en las investigaciones disponibles, proporcionar un DPC de alto impacto basado en la colaboración, el aprendizaje entre iguales, las mentorías y el trabajo en red. Estos objetivos vienen respaldados por pruebas que indican que los modelos de DPC sostenidos en el tiempo y colaborativos (incluidas las comunidades de aprendizaje profesionales) contribuyen a mejorar la autoeficacia de los profesores, la calidad de la enseñanza y el rendimiento del alumnado (Borko, 2004; Weißenrieder *et al.*, 2015; Blömeke y Kaiser, 2017).

Estos esfuerzos se ven complementados por la Recomendación del Consejo sobre los caminos hacia el éxito escolar ⁽¹⁴³⁾, que hace hincapié en el rol del profesorado a la hora de prevenir el bajo rendimiento y fomentar una educación inclusiva y centrada en el alumnado. Recomienda proporcionar apoyo específico para reforzar las competencias del profesorado a través de un desarrollo profesional de alta calidad, una detección temprana de las necesidades de aprendizaje y enfoques pedagógicos inclusivos. Sin embargo, a pesar de estos compromisos, un número significativo de estudiantes sigue por debajo de los niveles mínimos de competencia, especialmente en lectura, matemáticas y ciencias, una preocupación subrayada por los recientes resultados de PISA y el Monitor de la Educación y la Formación (Comisión Europea, 2022b; OCDE, 2023b).

El informe Eurydice *El profesorado en Europa. Carreras, desarrollo y bienestar* subraya que un apoyo integral al profesorado, que incluye el DPC, mentorías, orientación

⁽¹⁴²⁾ Consejo de la Unión Europea, 2020. Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro (2020/C 193/04), DO C 193, 9.6.2020, pp. 11-19.

⁽¹⁴³⁾ Recomendación del Consejo, de 28 de noviembre de 2022, sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar temprano, 2022/C 469/01, DO C 469, 9.12.2022.

y acceso a recursos didácticos innovadores, es esencial para mejorar los resultados del alumnado y reducir las disparidades educativas (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021). TALIS 2018 informó de hallazgos similares y destacó que el profesorado que participa con regularidad en formaciones profesionales tiene más probabilidades de aplicar estrategias eficaces como la evaluación formativa y la enseñanza diferenciada (OCDE, 2021b). La investigación empírica demuestra además que la inversión en formación del profesorado contribuye a reducir las diferencias de rendimiento a lo largo del tiempo (Jackson, Rockoff y Staiger, 2014; Papay y Kraft, 2015).

Los programas de DPC permiten al profesorado aplicar enfoques probados (como métodos centrados en el alumnado, evaluación formativa, instrucción adaptativa) para abordar las necesidades en sus aulas. Estas habilidades son fundamentales para crear entornos que conduzcan a todo el alumnado al éxito (OCDE, 2023a; UNESCO, 2024). Un metaanálisis de las intervenciones académicas en la educación primaria europea confirma que los programas estructurados de lectura, a menudo impartidos por docentes formados, mejoran de forma significativa la comprensión lectora del alumnado de bajo rendimiento (Dietrichson *et al.*, 2017b).

Existe, por tanto, un fuerte vínculo entre el refuerzo de las competencias básicas y el fomento de la educación inclusiva. El objetivo de la educación inclusiva es que todo el alumnado, independientemente de su estatus socioeconómico, su origen lingüístico o sus necesidades de aprendizaje, reciba apoyo de calidad y adaptado a sus necesidades (UNESCO, 2017). La investigación sugiere que las prácticas inclusivas como la codocencia, la enseñanza diferenciada y la pedagogía culturalmente sensible pueden reducir el bajo rendimiento y fomentar el compromiso (Florian y Black-Hawkins, 2011; UNESCO, 2018). La colaboración profesional entre docentes también contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado (Vescio, Ross y Adams, 2008). Estos resultados refuerzan el valor de la enseñanza diferenciada cuando se aplica en los contextos escolares (Ziernwald, Hillmayr y Holzberger, 2022; Letzel-Alt y Pozas, 2023).

El Documento de trabajo de la Comisión que acompaña a la propuesta de recomendación del Consejo sobre los

camino hacia el éxito escolar esboza estrategias clave para ayudar a los docentes a abordar el bajo rendimiento (Comisión Europea, 2022a). Destaca la importancia de los enfoques colaborativos que implican al profesorado, personal de apoyo y especialistas en la creación de entornos de aprendizaje inclusivos. Estas orientaciones están respaldadas por investigaciones que demuestran que las comunidades de aprendizaje profesionales basadas en el centro educativo mejoran las prácticas docentes y los resultados del alumnado (Goddard, Goddard y Tschannen-Moran, 2007; Vescio, Ross y Adams, 2008).

Además, los marcos de políticas estratégicas analizados en el Capítulo 1 hacen hincapié en la importancia de adoptar medidas globales de apoyo al profesorado, imprescindible en el éxito educativo. Entre ellas se incluyen la mejora de las competencias profesionales a través del DPC, la provisión de orientación estructurada, el fomento de prácticas docentes inclusivas y la garantía de acceso a materiales didácticos de calidad.

Por último, este capítulo también refleja los objetivos del Plan de Acción para las Competencias Básicas, que subraya el papel fundamental del profesorado en la lucha contra el bajo rendimiento y el fomento de un aprendizaje inclusivo y de alta calidad. Este Plan de Acción refuerza la necesidad de una inversión estratégica en desarrollo profesional, prácticas docentes inclusivas y materiales de aprendizaje accesibles (Comisión Europea, 2025b).

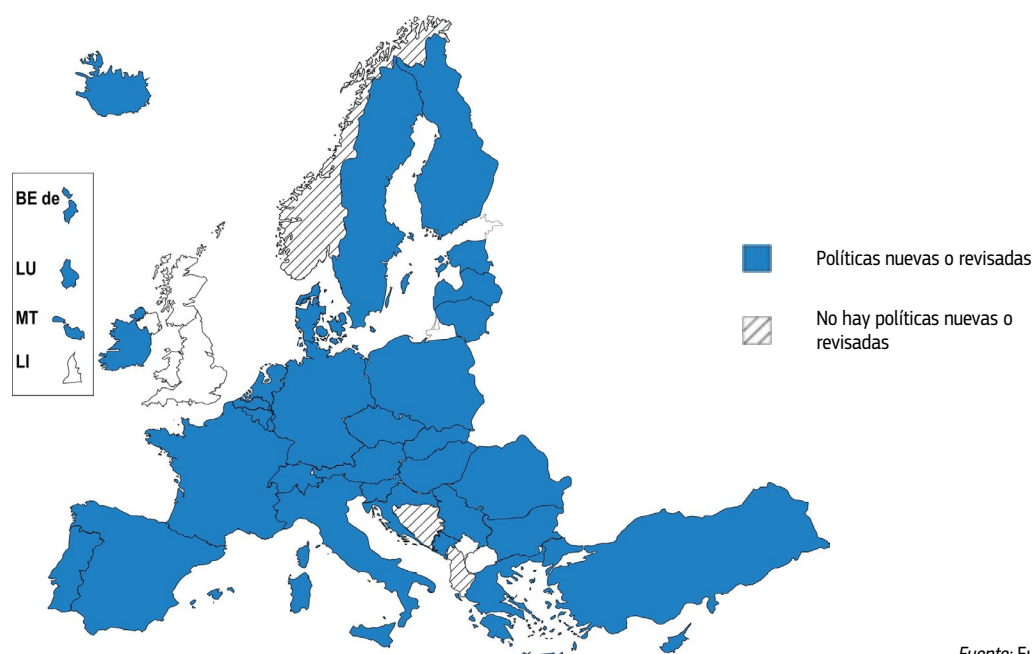
6.1. Políticas nuevas o revisadas desde 2020/2021

Esta sección ofrece una visión general de las políticas diseñadas para ayudar al profesorado a mejorar su docencia de competencias básicas en una educación inclusiva. Como se muestra en la Figura 6.1, desde el curso escolar 2020/2021, la gran mayoría de los sistemas educativos europeos han introducido o revisado políticas para reforzar la capacidad de respuesta del profesorado ante el bajo rendimiento en las competencias básicas de lectura, matemáticas y ciencias. Esto refleja el reconocimiento creciente de la necesidad de diseñar intervenciones específicas para mejorar la eficacia de la práctica docente.

La Figura 6.2 clasifica los cambios en seis temas principales: (1) provisión de DPC relacionado con las competencias básicas, (2) provisión de DPC relacionado con la educación inclusiva, (3) materiales y recursos didácticos de apoyo a la adquisición de competencias básicas, (4) materiales y recursos didácticos de apoyo a la educación inclusiva, (5) nueva financiación de nivel superior a discreción local/escolar, y (6) otras iniciativas de apoyo como las tutorías o el aprendizaje entre iguales.

El DPC sigue siendo una prioridad clave para mejorar las competencias pedagógicas del profesorado, lo que lleva a mejorar los resultados del alumnado en competencias básicas y a una educación inclusiva. La orientación estructurada y los recursos didácticos alineados favorecen la coherencia de los enfoques pedagógicos. Estas iniciativas también incorporan principios de educación inclusiva, fomentando entornos de aprendizaje que respondan a las diversas necesidades del alumnado.

Figura 6.1: Políticas nuevas o revisadas de apoyo al profesorado para la mejora de la docencia de competencias básicas y una educación inclusiva, 2020/2021-2024/2025, CINE 1-2



Notas específicas por país

Chipre y Montenegro: las políticas comunicadas afectan sobre todo al nivel CINE 1.
Irlanda: las políticas comunicadas afectan al nivel CINE 2.

Entre los sistemas analizados, 27 ofrecen un DPC estructurado para mejorar la capacidad del profesorado para impartir docencia en competencias básicas. Diecisiete sistemas complementan esta estrategia con material didáctico, recursos u orientación. La educación inclusiva también ocupa un lugar destacado: 25 sistemas ofrecen DPC centrado en enfoques pedagógicos inclusivos y 18 proporcionan orientación o material para apoyar las prácticas inclusivas en el aula. Además, siete sistemas han puesto en marcha nuevas iniciativas, como programas de mentorías y oportunidades de aprendizaje entre iguales. La mayoría de las políticas nuevas o revisadas se aplican tanto a la educación primaria como a la

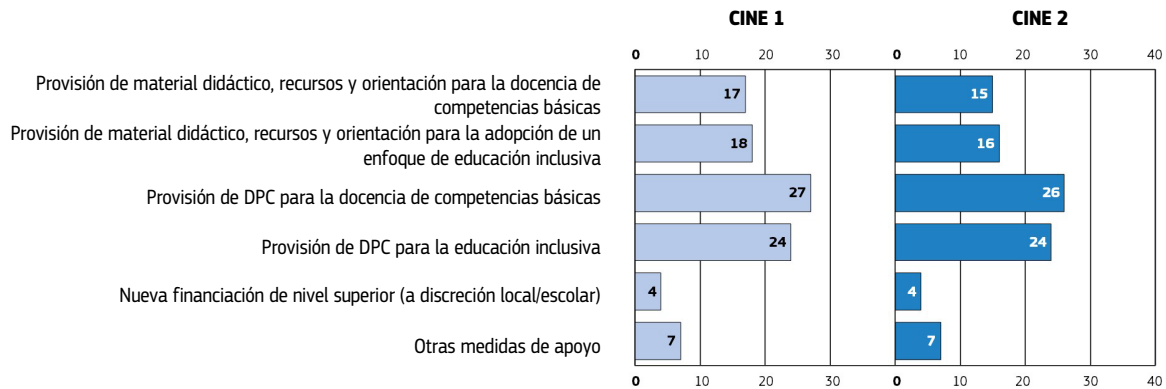
primera etapa de la educación secundaria, con pequeñas variaciones entre niveles que se abordarán en relación con las medidas correspondientes. La Comunidad flamenca de Bélgica, Bulgaria, República Checa, Italia, Chipre, Lituania, Finlandia y Suiza han adoptado un enfoque global, que combina las cuatro medidas principales. Su enfoque coherente apoya tanto la docencia de las competencias básicas como la pedagogía inclusiva.

En Dinamarca, Alemania, Países Bajos y Suecia se han introducido nuevos marcos de financiación de nivel superior. Entre ellos se incluyen el Programa de calidad

para centros de educación primaria de Dinamarca ⁽¹⁴⁴⁾, el programa *Startchancen* de Alemania ⁽¹⁴⁵⁾, el Plan rector para las competencias básicas de Países Bajos ⁽¹⁴⁶⁾ y las ayudas gubernamentales para reforzar el desarrollo del conocimiento en 2024 de Suecia ⁽¹⁴⁷⁾. Estas medidas proporcionan ayudas financieras y fijan

objetivos generales a nivel central, mientras que las decisiones de aplicación se toman al nivel de los centros educativos o las autoridades locales.

Figura 6.2: Número de sistemas educativos con políticas nuevas o revisadas de apoyo al profesorado para la mejora de la docencia de competencias básicas y una educación inclusiva por subcategoría, 2020/2021-2024/2025, CINE 1-2



Fuente: Eurydice.

Si bien las políticas actuales abordan las tres competencias básicas, la lectura y las matemáticas reciben un énfasis ligeramente mayor. Y, aunque las ciencias también se incluyen en un número significativo de iniciativas, su protagonismo es comparativamente menor. La Sección 6.2 examina los enfoques adoptados por los sistemas educativos europeos a la hora de aplicar y combinar las políticas para mejorar la docencia de las competencias básicas y las prácticas inclusivas en el aula.

6.2. Oportunidades de desarrollo profesional

Los programas de DPC centrados en la docencia de competencias básicas y en la educación inclusiva son unas de las políticas más extendidas en los sistemas educativos europeos, como ilustra la Figura 6.2. Los países adoptan enfoques diferentes en su formación del profesorado, si bien surgen patrones comunes en la forma en que el DPC se estructura y se alinea con las prioridades educativas nacionales.

Los patrones reflejan los marcos de políticas esbozados en el Capítulo 1, donde el DPC se posiciona como mecanismo clave para mejorar la calidad de la enseñanza y abordar de forma temprana el bajo rendimiento. Haciendo hincapié en los métodos basados en evidencias, el DPC apoya las estrategias de instrucción que se comentan en el Capítulo 2, como la evaluación formativa y la enseñanza diferenciada, que ayudan a satisfacer las diversas necesidades de aprendizaje y a mejorar los resultados. El DPC también está estrechamente vinculado a las reformas curriculares y de los métodos de evaluación descritos en los Capítulos 3 y 4. La introducción de currículos nuevos o revisados suele conllevar formación para el profesorado para garantizar así la coherencia entre el contenido y la pedagogía. La evaluación formativa es una estrategia de DPC cada vez más extendida; permite al profesorado identificar las lagunas de aprendizaje y adaptar su práctica docente, competencias fundamentales para fomentar las competencias básicas y la educación inclusiva.

⁽¹⁴⁴⁾ Programa de calidad para centros de educación primaria (Dinamarca).

⁽¹⁴⁵⁾ Programa *Startchancen* (Alemania).

⁽¹⁴⁶⁾ Plan rector para las competencias básicas (Países Bajos).

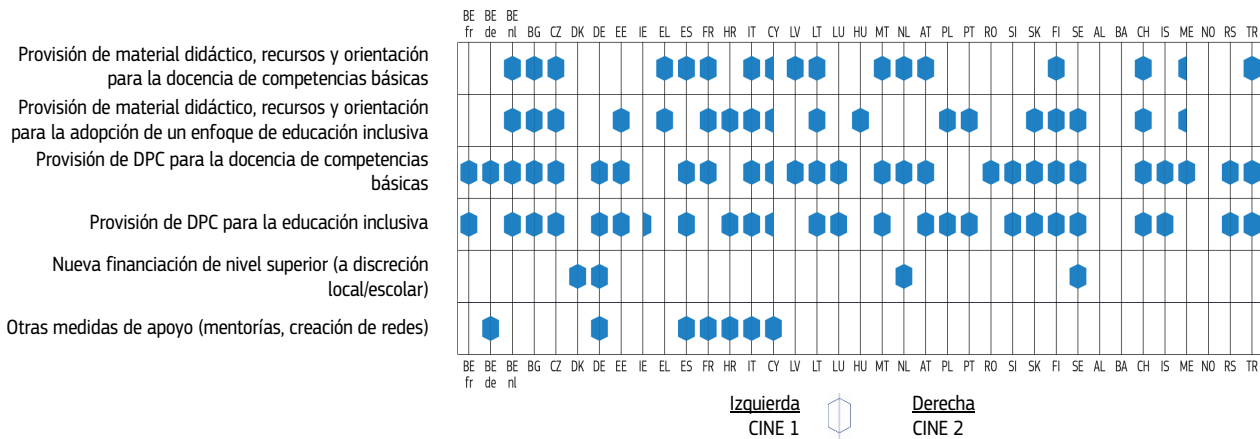
⁽¹⁴⁷⁾ Ayudas gubernamentales para reforzar el desarrollo del conocimiento en 2024. Agencia Nacional de Educación (Suecia).

Este contexto permite agrupar los sistemas educativos europeos en tres categorías: los que aplican modelos de DPC integrados que combinan la docencia en competencias básicas con pedagogías inclusivas; los que adoptan estrategias específicas centradas en la docencia de competencias básicas o en la educación inclusiva; y los que llevan a cabo iniciativas centradas en la equidad dirigidas a centros educativos con bajo rendimiento y grupos de estudiantes específicos. Estos enfoques reflejan una tendencia hacia prácticas de enseñanza adaptativas, diferenciadas y basadas en

evidencias que respondan tanto a los retos del aprendizaje como a la falta de equidad. Subrayan además la interdependencia de la educación inclusiva y la adquisición de competencias básicas, que requieren que el profesorado domine los métodos de enseñanza receptivos y basados en evidencias.

Los **enfoques de DPC integrados** se han adoptado en 21 sistemas educativos mediante iniciativas que desarrollan la competencia docente en competencias básicas mediante prácticas pedagógicas inclusivas.

Figura 6.3: Políticas de apoyo al profesorado para la mejora de la docencia de competencias básicas y una educación inclusiva por sistema educativo y subcategoría, 2020/2021-2024/2025, CINE 1-2



Fuente: Eurydice.

En Bulgaria, el proyecto “Éxito para ti”⁽¹⁴⁸⁾, cofinanciado por el Fondo Social Europeo Plus, ofrece cursos de DPC centrados en la docencia de lectura y matemáticas, así como estrategias inclusivas para el profesorado que trabaja con alumnado perteneciente a minorías étnicas y con necesidades educativas especiales (NEE). En República Checa se ha adoptado un enfoque similar, pues su iniciativa “Impliquémonos todos”, gestionada por el Instituto pedagógico nacional de República Checa⁽¹⁴⁹⁾, ofrece programas de DPC que integran la docencia de competencias básicas con prácticas de educación inclusiva. En Lituania, el marco de DPC prioriza la docencia en matemáticas y lectura y el diseño universal para el aprendizaje (DUA), garantizando que el profesorado reciba una formación completa que aborde tanto la competencia académica

como la pedagogía inclusiva. En Suiza, el programa *Mindsteps*⁽¹⁵⁰⁾ incorpora evaluaciones formativas y recursos de aprendizaje personalizados en el DPC, lo que permite al profesorado supervisar el progreso del alumnado y adaptar la enseñanza en consecuencia.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica**, el Programa de formación interna prioritaria (INSET)⁽¹⁵¹⁾ reorientó su estrategia entre 2020 y 2024 para reforzar la enseñanza de la comprensión lectora y la inclusión en la lengua neerlandesa y las matemáticas en más de 200 escuelas. La iniciativa se basa en ciclos anteriores, como el de la etapa 2018-2020 centrado en el personal de apoyo para una educación inclusiva. Una serie de proveedores, entre los que se incluyen servicios de orientación pedagógica, instituciones de enseñanza superior y organizaciones privadas, implantan el programa mediante proyectos de dos años de duración. La evaluación realizada de los resultados es positiva y destaca el fuerte compromiso del profesorado. El seguimiento se realiza a través de

⁽¹⁴⁸⁾ Proyecto “Éxito para ti”, Ministerio de Educación y Ciencia (Bulgaria).

⁽¹⁴⁹⁾ Iniciativa “*Impliquémonos todos*”, Instituto pedagógico nacional (República Checa).

⁽¹⁵⁰⁾ Programa *Mindsteps* (Suiza).

⁽¹⁵¹⁾ Formación interna prioritaria (INSET), (Comunidad flamenca de Bélgica)

informes anuales y retroalimentación a un grupo de seguimiento. Los recursos se comparten en la plataforma *KlasCement* ⁽¹⁵²⁾.

En la **Comunidad francófona de Bélgica**, el “Pacto para la excelencia en la enseñanza” ⁽¹⁵³⁾ ha reforzado el marco de DPC desde el curso escolar 2020/2021 y reforzado las capacidades docentes del profesorado en competencias básicas y educación inclusiva. Entre los cambios más importantes destacan los nuevos itinerarios de formación, la ampliación de las redes de aprendizaje entre iguales y el DPC obligatorio en lectura, matemáticas y enseñanza diferenciada. Como parte de esta iniciativa, el programa “Hacia un centro educativo inclusivo” ⁽¹⁵⁴⁾ ofrece formación sobre trastornos del desarrollo intelectual y ajustes razonables que ayudan al profesorado a poner en marcha planes de aprendizaje individualizados.

En **Finlandia**, la Agencia nacional de educación colabora con las autoridades locales para diseñar programas de DPC basados en evidencias. En Finlandia, la red LUMA Centre Finland ⁽¹⁵⁵⁾ proporciona formación gratuita para docentes en enseñanza de matemáticas y lectura, metodologías de educación especial y estrategias de evaluación. Este país también prioriza la educación inclusiva y la pedagogía multicultural, que buscan garantizar que las oportunidades de aprendizaje sean equitativas para todo el alumnado. El proyecto *InTrans* de la Universidad de Tampere ⁽¹⁵⁶⁾ se centra en las prácticas de transición inclusivas para garantizar itinerarios educativos más fluidos para el alumnado con necesidades de aprendizaje diversas. Además, el programa “Experto en pedagogía y orientación multicultural” ⁽¹⁵⁷⁾ dota al profesorado de competencias en orientación multicultural, sensibilidad cultural y enseñanza inclusiva para apoyar mejor las necesidades de sus estudiantes.

En **Italia**, la plataforma *Scuola futura* ⁽¹⁵⁸⁾ ha desarrollado un marco integral de DPC con el apoyo del Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia (PNRR) italiano. Esta iniciativa ofrece unos 45 000 cursos de formación a más de 650 000 docentes y personal escolar, con temáticas que abarcan la mejora de las competencias básicas y la educación multilingüe y relacionada con STEM. La formación se imparte en agrupaciones de centros educativos regionales y los programas se adaptan a las necesidades locales. Italia también apoya la educación inclusiva a través de la Reforma de la orientación ⁽¹⁵⁹⁾, que introdujo formación DPC para que el

profesorado aprendiera a orientar al alumnado en la selección de itinerarios de aprendizaje adecuados.

Francia, Malta y Eslovaquia han introducido estrategias nacionales de DPC que ofrecen una formación estructurada centrada en la docencia de lectura y matemáticas, así como metodologías inclusivas. En Francia, el *Plan français* ⁽¹⁶⁰⁾ y el anterior *Plan mathématiques* ⁽¹⁶¹⁾ proporcionan formación interna al profesorado de primaria, con 30 horas de formación de cada materia a lo largo de un ciclo de seis años. A nivel de distrito, los *référents français* (formadores de docentes) reciben 120 horas de formación a lo largo de tres años. Las evaluaciones de ambos planes indican altos niveles de satisfacción del profesorado e informan de beneficios profesionales, como la mejora de las prácticas docentes y los resultados del aprendizaje del alumnado ⁽¹⁶²⁾. Además, las herramientas de autoevaluación desarrolladas por el Consejo de evaluación escolar contribuyen a la mejora continua de la impartición de formación ⁽¹⁶³⁾.

En Malta, la estrategia nacional de educación 2024-2030 ⁽¹⁶⁴⁾ prioriza las colaboraciones de DPC con las universidades para mejorar la formación del profesorado en competencias básicas e inclusión. En Eslovaquia, el Proyecto nacional para el desarrollo profesional del profesorado ⁽¹⁶⁵⁾ hace hincapié en la competencia lectora, las estrategias metacognitivas y el apoyo al eslovaco como segunda lengua. Serbia y Turquía han puesto en marcha iniciativas de DPC a gran escala dirigidas a la lectura funcional, las técnicas de evaluación y el progreso profesional. El DPC de Serbia abarca la alfabetización en matemáticas, la

⁽¹⁵²⁾ [Plataforma *KlasCement*](#) (Comunidad flamenca de Bélgica).

⁽¹⁵³⁾ [Pacto para la excelencia en la enseñanza \(Comunidad francófona de Bélgica\)](#).

⁽¹⁵⁴⁾ [Programa “Hacia un centro educativo inclusivo” \(Comunidad francófona de Bélgica\)](#).

⁽¹⁵⁵⁾ [LUMA Centre Finland \(Finlandia\)](#).

⁽¹⁵⁶⁾ [Proyecto *InTrans*, Universidad de Tampere \(Finlandia\)](#).

⁽¹⁵⁷⁾ [Programa de DPC “Experto en pedagogía y orientación multicultural” \(Finlandia\)](#).

⁽¹⁵⁸⁾ [Plataforma *Scuola futura* \(Italia\)](#).

⁽¹⁵⁹⁾ [Reforma de la orientación \(Italia\)](#).

⁽¹⁶⁰⁾ [Plan de formación en francés para el primer grado, Ministerio de Educación Nacional, Educación superior e Investigación \(Francia\)](#).

⁽¹⁶¹⁾ [Mejorar el nivel de matemáticas desde *maternelle* hasta *terminale*, Ministerio de Educación Nacional, Educación superior e Investigación \(Francia\)](#).

⁽¹⁶²⁾ [Resumen de la encuesta sobre los planes en matemáticas y francés, 2023 \(Francia\)](#).

⁽¹⁶³⁾ [Herramientas de autoevaluación de las constelaciones establecidas por el Consejo de evaluación escolar \(CEE\) \(Francia\)](#).

⁽¹⁶⁴⁾ [Estrategia nacional de educación 2024-2030 \(Malta\)](#).

⁽¹⁶⁵⁾ [Proyecto nacional para el desarrollo profesional del profesorado \(Eslovaquia\)](#).

enseñanza temática y el apoyo a las NEE ⁽¹⁶⁶⁾, mientras que, en Turquía, el Reglamento de formación continua ⁽¹⁶⁷⁾ publicado en 2022 introdujo el DPC basado en el centro educativo y una Red de información del profesorado ⁽¹⁶⁸⁾.

El segundo enfoque, **centrado bien en la docencia para la mejora de las competencias básicas, bien en la educación inclusiva**, incluye a un número más reducido de países. Seis sistemas educativos (la Comunidad germanófona de Bélgica, Francia, Letonia, Países Bajos, Rumanía y Montenegro) tienen como objetivo reforzar la docencia de las competencias básicas. Los sistemas priorizan la formación para el profesorado en lectura, matemáticas y ciencias, con conocimientos específicos de cada materia. En la Comunidad germanófona de Bélgica, el DPC está diseñado para fomentar las competencias básicas de lectura y matemáticas, con servicios de consultoría especializados para los centros de educación primaria que alinean la formación del profesorado con las normas curriculares basadas en competencias. Los programas de DPC de Letonia forman al profesorado en el aprendizaje basado en competencias, la evaluación formativa y los métodos de enseñanza adaptativos. En los Países Bajos, el DPC se imparte en centros especializados que ofrecen formación en metodologías específicas de las materias, evaluación formativa y herramientas de aprendizaje digitales. Por ejemplo, el Centro especializado en matemáticas y aritmética ⁽¹⁶⁹⁾ ofrece formación especializada en la docencia de las matemáticas. En Rumanía, el programa “Leer para aprender: estrategias de lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje” ⁽¹⁷⁰⁾ se centra en la comprensión lectora, la evaluación formativa y la eficacia de la enseñanza, garantizando así que el profesorado reciba un desarrollo profesional específico en la docencia de la lectura.

Irlanda, Croacia, Polonia y Portugal, por su parte, centran sus medidas en la educación inclusiva. En Croacia, la Agencia de educación y formación del profesorado (AZOO) ⁽¹⁷¹⁾ ofrece un DPC que refuerza la enseñanza de la lectura y las matemáticas, sobre todo en centros educativos de bajo rendimiento. Irlanda, Polonia (véase el ejemplo del país) y Portugal centran el DPC en educación para necesidades especiales, técnicas de diferenciación y prácticas inclusivas en el aula.

En **Polonia**, el DPC incluye formación en docencia, DUA y adaptaciones razonables para apoyar al alumnado con NEE. El proyecto “Centros educativos accesibles para todos” ⁽¹⁷²⁾ busca reforzar las competencias del profesorado especialista (pedagogos, psicólogos, logopedas). Esta iniciativa del Instituto de investigación educativa en cooperación con UNICEF, universidades y diversas ONG se centra en fomentar la inclusión en los centros educativos, reforzar la educación en salud mental e integrar al alumnado refugiado y migrante. El Ministerio de Educación Nacional polaco también ofrece estudios de postgrado en pedagogía inclusiva gratuitos como estrategia para mejorar la formación del profesorado en las diversas necesidades de aprendizaje.

En Irlanda, Oide, el servicio nacional de apoyo al aprendizaje profesional, ofrece cursos de DPC para reforzar las prácticas inclusivas en el nivel posterior a la educación primaria. Estas formaciones incluyen seminarios web y talleres sobre orientación para todo el centro educativo, apoyo al alumnado para el que el inglés no es su primera lengua y planificación inclusiva para las necesidades de aprendizaje diversas. El DPC, dirigido a docentes, equipos directivos de centros escolares y orientadores, busca fomentar entornos colaborativos centrados en el alumnado que aborden las diversas necesidades de los estudiantes ⁽¹⁷³⁾. Portugal ofrece cursos de DPC en braille, tecnologías de apoyo y enseñanza diferenciada para mejorar el acceso a la enseñanza y la inclusión del alumnado con necesidades de aprendizaje diversas ⁽¹⁷⁴⁾.

⁽¹⁶⁶⁾ [Normas para el desarrollo profesional continuo y la promoción en los títulos para docentes, docentes de preescolar y socios profesionales \(Boletín Oficial de la República de Serbia, n.º 109/2021\)](#).

⁽¹⁶⁷⁾ [Normativa sobre formación interna, Ministerio de Educación Nacional \(Turquía\)](#).

⁽¹⁶⁸⁾ [Red de información del profesorado \(Turquía\)](#).

⁽¹⁶⁹⁾ [Centro especializado en matemáticas y aritmética \(Países Bajos\)](#).

⁽¹⁷⁰⁾ [Registro nacional de programas acreditados de desarrollo profesional continuo | Ministerio de Educación e Investigación \(Rumanía\)](#).

⁽¹⁷¹⁾ [Catálogo de conferencias de expertos estatales e intercomarcales de la Agencia de educación y formación del profesorado para 2024 - AZOO \(Croacia\)](#).

⁽¹⁷²⁾ [Proyecto “Centros educativos accesibles para todos” \(Polonia\)](#).

⁽¹⁷³⁾ [Prácticas de educación inclusiva - Oide \(Irlanda\)](#).

⁽¹⁷⁴⁾ Ejemplo: [Curso de formación “Prácticas educativas inclusivas” \(Portugal\)](#).

Los datos comunicados por los sistemas educativos europeos contienen numerosos ejemplos del tercer enfoque (**modelos de DPC centrados en la equidad**), dirigidos al profesorado de los centros con peores resultados o a quienes trabajan con grupos de estudiantes específicos como migrantes o alumnado con NEE. Su objetivo es garantizar que el profesorado que trabaja en entornos complejos reciba formación especializada en intervenciones basadas en evidencias y mecanismos de apoyo al alumnado. Los ejemplos a continuación ilustran varios enfoques del desarrollo del profesorado centrado en la equidad.

España y Alemania vinculan el DPC a políticas más amplias de mejora educativa, de modo que el desarrollo profesional se integra en los esfuerzos sistémicos para abordar las desventajas educativas. En España, el Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo (PROA+) ⁽¹⁷⁵⁾ tiene como objetivo el DPC del profesorado de los centros participantes, dotándolos de herramientas para la enseñanza diferenciada y estrategias de intervención. En Alemania, el programa *Startchancen* se centra en los centros educativos de zonas desfavorecidas e imparte DPC en liderazgo pedagógico y docencia en lectura y matemáticas. Del mismo modo, las iniciativas de DPC en Montenegro y Turquía priorizan los centros educativos de bajo rendimiento, reforzando las competencias del profesorado en la docencia de lectura y matemáticas y en metodologías de evaluación. Estas políticas reflejan una tendencia hacia un desarrollo del profesorado basado en la equidad, en el que el DPC se considera una herramienta para mitigar las disparidades educativas y reforzar la capacidad del profesorado de los centros educativos con peores resultados.

Otros sistemas educativos, como los de Estonia, Luxemburgo, Eslovenia, Finlandia y Suecia, centran su DPC en el apoyo a grupos específicos de estudiantes como el alumnado migrante, perteneciente a minorías étnicas o con NEE. Así, los programas de DPC

estructurados o modulares cubren la educación inclusiva y dotan al profesorado de herramientas pedagógicas para apoyar la diversidad en el aula. Los resultados de Eurydice indican que, en toda Europa, la capacidad de docencia a estudiantes con NEE o discapacidades se encuentra entre las competencias de educación inclusiva que más se fomentan a través de DPC (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023, p. 78).

Estonia ofrece programas de DPC de colaboración en el aula y enseñanza inclusiva para alumnado con NEE, que van desde cursos de corta duración a programas de 300 horas. La Universidad de Luxemburgo ofrece un máster en educación inclusiva, que forma al profesorado en estrategias pedagógicas para aulas diversas ⁽¹⁷⁶⁾. El programa finlandés “Experto en pedagogía multicultural” ofrece formación en sensibilidad cultural, asesoramiento multicultural y estrategias pedagógicas inclusivas. En Eslovenia, los programas de DPC KATIS ⁽¹⁷⁷⁾ ayudan al profesorado a integrar al alumnado nacido en el extranjero en la educación ordinaria, mientras que en Suecia, el programa modular de DPC 2024 se centra en la participación del alumnado y el apoyo sistemático a las NEE ⁽¹⁷⁸⁾.

La digitalización está mejorando el acceso y la flexibilidad en el desarrollo profesional del profesorado. La plataforma *Leerpunt* ⁽¹⁷⁹⁾, de la Comunidad flamenca de Bélgica, y la anteriormente mencionada iniciativa italiana *Scuola futura* ofrecen cursos a la carta sobre competencias básicas, disciplinas STEM y educación inclusiva que el profesorado puede seguir a su propio ritmo. El curso en línea masivo y abierto (MOOC) “Nuevos planes de estudios” ⁽¹⁸⁰⁾ de Austria y el *Mindsteps* ⁽¹⁸¹⁾ de Suiza ofrecen módulos en línea sobre evaluación formativa y docencia en lectura y matemáticas. Otras estrategias digitales para la formación en docencia en lectura y matemáticas, en evaluación y en inclusión son el

⁽¹⁷⁵⁾ [PROA+: Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo \(España\)](#).

⁽¹⁷⁶⁾ [Programa de máster en Ciencias de la Educación: Educación inclusiva y accesibilidad pedagógica, Universidad de Luxemburgo](#).

⁽¹⁷⁷⁾ [Catálogo de programas de perfeccionamiento y formación para profesionales de la educación \(KATIS\) \(Eslovenia\)](#).

⁽¹⁷⁸⁾ [Agencia nacional para la educación en necesidades especiales en los centros educativos](#).

⁽¹⁷⁹⁾ [Plataforma Leerpunt](#) (Comunidad flamenca de Bélgica).

⁽¹⁸⁰⁾ [Formación MOOC “NUEVOS currículos: la enseñanza con nuevos currículos, rúbricas de competencias y tareas de aprendizaje ejemplares” \(Austria\)](#).

⁽¹⁸¹⁾ [Programa Mindsteps \(Suiza\)](#).

Lärportalen ⁽¹⁸²⁾ de Suecia, las herramientas digitales para el DPC ⁽¹⁸³⁾ de Hungría y la plataforma nacional de aprendizaje electrónico ⁽¹⁸⁴⁾ de Chipre. Cabe destacar que todas estas iniciativas tienen en común el énfasis en los contenidos modulares e interactivos, que permiten al profesorado personalizar su aprendizaje al tiempo que reducen las barreras logísticas.

El DPC tiende a estar alineado con las estrategias educativas nacionales, lo que sugiere que el desarrollo del profesorado se considera una palanca a largo plazo para reducir las diferencias de rendimiento y reforzar la enseñanza inclusiva. Mientras que algunos sistemas educativos han adoptado modelos integrales con una coordinación centralizada, otros se basan en enfoques más flexibles o descentralizados. Hay una clara conexión entre la educación inclusiva y el desarrollo de competencias básicas, y muchos programas incorporan la enseñanza diferenciada, la evaluación formativa y las metodologías adaptativas para apoyar al alumnado diverso y mejorar los resultados de los estudiantes.

6.3. Materiales y recursos didácticos y otras medidas de apoyo

Además de los programas de DPC, muchos sistemas educativos europeos han introducido medidas de apoyo complementarias para reforzar la competencia del profesorado a la hora de impartir una enseñanza eficaz de las competencias básicas de forma inclusiva. Entre ellas se incluyen la orientación pedagógica estructurada, el acceso a materiales didácticos de calidad, la creación de redes profesionales, los programas de mentorías y oportunidades de aprendizaje entre iguales.

Los recursos didácticos sirven como puente entre la formación y la práctica en el aula. Suelen estar formados por unidades didácticas, herramientas de evaluación y marcos de diagnóstico alineados con los currículos. Refuerzan los enfoques pedagógicos tratados en el DPC y garantizan la coherencia con nuevos contenidos y normas pedagógicas, como se expone en el Capítulo 3 sobre los currículos. Apoyan

asimismo las prácticas pedagógicas descritas en el Capítulo 2, como la enseñanza diferenciada y la codocencia.

El grado de integración de estos recursos con el DPC varía entre países, lo que refleja las diferencias en las prioridades, los modelos de implantación y los retos a nivel del sistema. Como muestran las Figuras 6.2 y 6.3, casi la mitad de los sistemas educativos proporcionan materiales didácticos específicos para abordar tanto la docencia en competencias básicas como las prácticas inclusivas. La Comunidad flamenca de Bélgica, Bulgaria, República Checa, Grecia, Francia, Italia, Chipre, Lituania, Finlandia, Suiza y Montenegro (11 sistemas en total) han desarrollado recursos exhaustivos que se alinean con los contenidos del DPC. Estos materiales complementan la formación, pues ofrecen herramientas prácticas que transforman los conocimientos teóricos en una práctica eficaz en el aula.

La Comunidad flamenca de Bélgica, Francia (véase el ejemplo del país), Lituania y Suiza proporcionan guías didácticas a nivel nacional con unidades didácticas, instrumentos de evaluación y herramientas de diagnóstico. En la Comunidad flamenca de Bélgica, la plataforma *Leerpunt* ⁽¹⁸⁵⁾ integra módulos de DPC digitales y recursos didácticos estructurados con el objetivo de fomentar la enseñanza de la lectura y las matemáticas y proporcionar una educación inclusiva. En República Checa, el Instituto pedagógico nacional ha creado recursos especializados para el profesorado con alumnado ucraniano, como “Textos metodológicos para trabajar con alumnado ucraniano” ⁽¹⁸⁶⁾. Por su parte, Lituania ha publicado orientaciones metodológicas alineadas con el currículo para lectura y matemáticas, así como recursos específicos sobre el DUA y el apoyo al alumnado con NEE.

⁽¹⁸²⁾ [Plataforma Lärportalen](#) (Suecia).

⁽¹⁸³⁾ [Portal nacional de educación pública](#) (Hungría).

⁽¹⁸⁴⁾ [Instituto pedagógico de Chipre](#).

⁽¹⁸⁵⁾ [Plataforma Leerpunt](#) (Comunidad flamenca de Bélgica).

⁽¹⁸⁶⁾ [Textos metodológicos para trabajar con alumnado ucraniano](#) (República Checa).

En **Francia**, el *Plan français* ⁽¹⁸⁷⁾ (introducido en el curso escolar 2020/2021) y el anterior *Plan mathématiques* ⁽¹⁸⁸⁾ (lanzado en 2018) proporcionan formación estructurada y materiales didácticos desarrollados a nivel nacional. Destacan guías como “La enseñanza de la lectura y la escritura en primer grado” y “Gramática francesa de primero a sexto grado” ⁽¹⁸⁹⁾. En 2023 se introdujo la nueva Guía didáctica de ciencia y tecnología ⁽¹⁹⁰⁾. De este modo, se ha creado un banco de recursos completo para las competencias básicas en francés y matemáticas, con una amplia gama de recursos. Los documentos incluyen actividades de refuerzo para el alumnado con dificultades, tareas de enriquecimiento para alumnado avanzado, secuencias de aprendizaje centradas en competencias específicas y evaluaciones de diagnóstico para identificar las necesidades del alumnado. También se han desarrollado recursos de vídeo para ayudar al profesorado en su aplicación de las actualizaciones curriculares y de enfoques pedagógicos. Destacan las series *Regards sur* ⁽¹⁹¹⁾ y “Martes de ciencia y tecnología” ⁽¹⁹²⁾, que ofrecen ideas prácticas para la docencia de matemáticas, francés y ciencias alineadas con las últimas reformas curriculares. Por su parte, la plataforma inclusiva *Cap École* ⁽¹⁹³⁾ ofrece guías interactivas, videotutoriales y módulos de formación diseñados para ayudar al profesorado a apoyar al alumnado con dificultades de aprendizaje.

Los sistemas educativos de Grecia, Italia, Chipre, Finlandia, Suiza y Turquía han incorporado plataformas de aprendizaje digitales para aumentar la accesibilidad y fomentar un desarrollo profesional flexible. Estos sistemas proporcionan al profesorado recursos modulares e interactivos alineados con los planes de formación nacionales que buscan facilitar el aprendizaje continuo y mejorar la docencia. En Grecia, la plataforma de libros de texto interactivos ⁽¹⁹⁴⁾ contiene versiones digitales de libros de texto con simulaciones, vídeos y contenidos gamificados. El objetivo es reforzar la formación del profesorado en la docencia de lectura y matemáticas, así como en enseñanza diferenciada. Los recursos didácticos en línea de la plataforma italiana *Scuola futura*

(mencionada en la sección anterior) y la plataforma de aprendizaje electrónico de Chipre ⁽¹⁹⁵⁾ dan acceso al profesorado a módulos de formación a la carta y ejemplos de buenas prácticas. Finlandia ha desarrollado materiales didácticos especializados en colaboración con el LUMA Centre Finland, recursos digitales gratuitos para el apoyo en la docencia de las matemáticas, la lectura y la educación STEM. En Suiza, la serie *Mathbuch* ⁽¹⁹⁶⁾ ofrece materiales didácticos estructurados alineados con el currículo para que el profesorado apoye al alumnado en su adquisición de competencias básicas y, en Turquía, la plataforma EBA ⁽¹⁹⁷⁾ proporciona tanto recursos electrónicos como libros de texto impresos. Además de estas plataformas de alcance sistémico, otro grupo de sistemas educativos, formado por España, Letonia, Malta, Países Bajos y Austria, ha desarrollado recursos que complementan el DPC, con un enfoque específico en lectura, matemáticas y ciencias. En Letonia, las plataformas *Skolo.lv* ⁽¹⁹⁸⁾ y *MAPE* ⁽¹⁹⁹⁾ ofrecen unidades didácticas y libros de texto de libre acceso. Países Bajos apoya a su profesorado a través de centros especializados que diseminan herramientas pedagógicas y las mejores prácticas.

Estonia, Croacia, Hungría, Polonia, Portugal, Eslovaquia y Suecia han desarrollado materiales didácticos para la educación inclusiva. Estos siete sistemas educativos proporcionan recursos para la enseñanza multilingüe, la codocencia, el DUA y el apoyo al alumnado con NEE. Estonia cuenta con recursos vinculados al DPC sobre el aprendizaje diferenciado y el apoyo al alumnado con discapacidades. En Polonia, la iniciativa “Centros educativos accesibles para todos” ⁽²⁰⁰⁾ ofrece guías metodológicas sobre educación multilingüe y apoyo a las NEE. Del mismo modo, Suecia ha desarrollado

⁽¹⁸⁷⁾ [Plan de formación en francés para el primer grado, Ministerio de Educación Nacional, Educación superior e Investigación \(Francia\).](#)

⁽¹⁸⁸⁾ [Plan mathématiques \(Francia\).](#)

⁽¹⁸⁹⁾ [Guías fundamentales para la enseñanza \(Francia\).](#)

⁽¹⁹⁰⁾ [Guía didáctica de ciencia y tecnología \(Francia\).](#)

⁽¹⁹¹⁾ [Programa Regards sur sobre las novedades curriculares en francés en el segundo ciclo \(Francia\).](#)

⁽¹⁹²⁾ [Ejemplo: el programa Martes de ciencia y tecnología - Plouf - Retroalimentación.](#)

⁽¹⁹³⁾ [Confianza, aprendizaje, colaboración - Cap école inclusive - Réseau Canopé \(Francia\).](#)

⁽¹⁹⁴⁾ [Plataforma “Libros escolares interactivos” \(Grecia\).](#)

⁽¹⁹⁵⁾ [Instituto pedagógico de Chipre.](#)

⁽¹⁹⁶⁾ [Serie Mathbuch \(Suiza\).](#)

⁽¹⁹⁷⁾ [Plataforma EBA \(Turquía\).](#)

⁽¹⁹⁸⁾ [Plataforma Skolo.lv \(Letonia\).](#)

⁽¹⁹⁹⁾ [Plataforma MAPE \(Letonia\).](#)

⁽²⁰⁰⁾ [Proyecto “Centros educativos accesibles para todos” \(Polonia\).](#)

materiales didácticos modulares vinculados al DPC sobre temas como la participación del alumnado, la inclusión y las medidas sistemáticas de apoyo al alumnado con NEE ⁽²⁰¹⁾.

Este análisis sugiere que la mayoría de los países complementan los cursos de DPC con recursos didácticos estructurados para garantizar que el profesorado reciba tanto formación como materiales didácticos prácticos. La presencia cada vez mayor de recursos digitales e interactivos refleja el cambio generalizado en el aprendizaje profesional y facilita el acceso a herramientas pedagógicas flexibles y basadas en evidencias para mejorar la eficacia en el aula.

Más allá de la formación y los materiales, cuatro sistemas educativos (Dinamarca, Alemania, Países Bajos y Suecia) han puesto a disposición financiación de nivel superior, mientras que otros siete (la Comunidad germanófona de Bélgica, Alemania, España, Francia, Croacia, Italia y Chipre) han aplicado medidas de apoyo adicionales como programas de mentorías, redes profesionales de docentes y servicios de asesoría basados en el centro. En la Comunidad germanófona de Bélgica (véase el ejemplo del país), las comunidades de aprendizaje profesionales y las iniciativas de mentoría apoyan el desarrollo del profesorado en la enseñanza de competencias básicas.

En la **Comunidad germanófona de Bélgica** se introdujo un servicio de asesoramiento especializado (*Fachberatung*) ⁽²⁰²⁾ para complementar los programas existentes en alemán, francés, matemáticas y ciencias y ayudar a alinear con el currículo la enseñanza en competencias básicas. *Fachberatung*, que ofrece asesoramiento experto y formación para docentes, está dirigido por educadores con experiencia y especialistas en educación superior. Ofrece apoyo basado en el centro educativo, desarrollo profesional específico y orientación para mejorar la docencia en competencias

básicas, sobre todo en áreas como el francés como lengua extranjera para alumnado con dificultades de aprendizaje.

En Países Bajos se ha adoptado un enfoque similar. Su Plan rector para las competencias básicas proporciona fondos para la contratación de coordinadores educativos que ofrecen un apoyo individualizado al centro educativo. Estos expertos ayudan a los directores de los centros y los equipos docentes a determinar las necesidades, diseñar planes de mejora y aplicar estrategias basadas en evidencias para mejorar los resultados en lectura, escritura y matemáticas.

Francia ha adoptado una vía más colaborativa con sus *Laboratoires de mathématiques* ⁽²⁰³⁾, espacios de colaboración en los que docentes de primaria y secundaria trabajan juntos para reforzar la enseñanza de las matemáticas. Italia ha desarrollado un enfoque doble que apoya tanto la orientación del profesorado como el aprendizaje entre iguales. La Reforma de la orientación ⁽²⁰⁴⁾ ha formado a más de 60 000 docentes para orientar a sus estudiantes en sus elecciones educativas y profesionales. Al mismo tiempo, la red *Equipe Formative Territoriale* (Equipos territoriales de formación) ⁽²⁰⁵⁾, con 21 coordinadores regionales y un centenar de formadores docentes, proporciona apoyo y formación continuos en prácticas pedagógicas, competencias digitales y educación inclusiva.

En España, el Programa de cooperación territorial de refuerzo de la competencia matemática ⁽²⁰⁶⁾ fomenta la colaboración entre docentes de matemáticas, apoyados por equipos asesores que ayudan en el diseño y la aplicación de planes de refuerzo. Al mismo tiempo, el Programa de cooperación territorial en Educación Inclusiva ⁽²⁰⁷⁾ fomenta una mayor orientación educativa, la intervención temprana y la cooperación intersectorial entre educación, sanidad y servicios sociales. Los centros educativos ordinarios

⁽²⁰¹⁾ [Educación especial para el aprendizaje en preescolar, educación obligatoria, centros educativos sami y los hogares juveniles especiales - Agencia nacional de educación \(Suecia\).](#)

⁽²⁰²⁾ [Fachberatung \(Comunidad germanófona de Bélgica\).](#)

⁽²⁰³⁾ [Laboratorios de matemáticas \(Francia\).](#)

⁽²⁰⁴⁾ [Reforma de la orientación - FUTURA \(Italia\).](#)

⁽²⁰⁵⁾ [Red Equipe Formative Territoriale \(EFT\) \(Italia\).](#)

⁽²⁰⁶⁾ [Resolución de 5 de septiembre de 2024, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 30 de julio de 2024, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por comunidades autónomas destinados al Programa de cooperación territorial de refuerzo de la competencia matemática, en el ejercicio presupuestario 2024 \(España\).](#)

⁽²⁰⁷⁾ [Resolución de 5 de septiembre de 2024, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 30 de julio de 2024, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por comunidades autónomas destinados al Programa de cooperación territorial en Educación Inclusiva, Fondo Social Europeo+, en el ejercicio presupuestario 2024 \(España\).](#)

cuentan con recursos adicionales como logopedas, intérpretes y mediadores para fomentar la inclusión.

En Croacia, el Plan nacional para el desarrollo del sistema educativo ⁽²⁰⁸⁾ hace especial hincapié en la mentoría al profesorado principiante, mientras que en Chipre, el Programa para la lectura funcional ⁽²⁰⁹⁾ añade mentorías y redes de docentes a su formación estructurada en docencia de lectura y matemáticas.

La combinación de las mentorías estructuradas con el aprendizaje colaborativo y el apoyo de asesores de estos sistemas educativos ayuda al profesorado a abordar con eficacia las necesidades de aprendizaje diversas del alumnado. Las plataformas digitales también desempeñan un papel cada vez más importante en el aprendizaje profesional, ya que amplían el acceso a los recursos y fomentan la flexibilidad.

Abordar el bajo rendimiento en las competencias básicas requiere a menudo intervenciones específicas, incluida la formación especializada del profesorado y un mayor apoyo en el aula. La Sección 6.4 explora en mayor detalle las políticas nacionales de contratación de docentes especialistas y de despliegue de asistentes de enseñanza, funciones clave en la prestación de un apoyo adaptado al alumnado con necesidades adicionales.

6.4. Medidas de políticas para la contratación de docentes especializados y asistentes de enseñanza

La contratación y el despliegue de docentes especializados en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje (docentes especialistas) y de asistentes de enseñanza representan un ámbito importante de apoyo a la adquisición de competencias básicas y a la educación inclusiva. La Recomendación del Consejo sobre los caminos hacia el éxito escolar ⁽²¹⁰⁾ destaca la contribución de los educadores y el personal de apoyo altamente capacitados para garantizar que todo el alumnado, incluidos quienes tienen dificultades de

aprendizaje, reciban el apoyo adecuado. Investigaciones recientes apoyan este enfoque.

El informe de Eurydice *El aprendizaje de las matemáticas y las ciencias en educación escolar: logros y motivación* muestra que la participación de docentes especialistas en refuerzo en el nivel de primaria y la prestación de apoyo al aprendizaje durante la jornada escolar se asocian con menores tasas de bajo rendimiento tanto en matemáticas como en ciencias (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022, Figuras 7.1 y 7.2, pp. 130-131). Del mismo modo, el informe de Eurydice *La promoción de la diversidad y la inclusión en los centros educativos de Europa* concluye que los asistentes de enseñanza y otro personal de apoyo en el aula ayudan al alumnado de orígenes diversos a tener éxito en la educación ordinaria (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023a).

Esta sección se centra en dos categorías de personal de apoyo a la enseñanza que tienen una relación directa con los resultados del aprendizaje del alumnado: los docentes especialistas y los asistentes de enseñanza que trabajan bajo la supervisión de los tutores para facilitar prácticas inclusivas. Las funciones de estas figuras son distintas de la categoría más amplia de personal de apoyo educativo (que incluye psicólogos, mediadores culturales y orientadores), cuyas funciones van más allá del apoyo pedagógico en el aula (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023a).

Como se señaló en el Capítulo 1, los esfuerzos estratégicos en materia de prevención, intervención y compensación requieren de la presencia de personal formado capaz de responder a las necesidades de aprendizaje diversas. El profesorado especializado en dificultades de aprendizaje, así como el personal de apoyo como los asistentes de enseñanza, es esencial para ofrecer un aprendizaje personalizado y contribuir a reducir las disparidades educativas.

La formación específica del profesorado especialista, que recibe durante la formación inicial del profesorado (FIP) o a modo de DPC, le permite identificar y apoyar al alumnado con dificultades. Para satisfacer las necesidades individuales, estos docentes aplican

⁽²⁰⁸⁾ [Plan nacional para el desarrollo del sistema educativo hasta 2027 \(Croacia\).](#)

⁽²⁰⁹⁾ [Programa para la lectura funcional \(Chipre\).](#)

⁽²¹⁰⁾ Recomendación del Consejo, de 28 de noviembre de 2022, sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar temprano, 2022/C 469/01, DO C 469, 9.12.2022.

enfoques como la enseñanza diferenciada, la evaluación formativa y las intervenciones personalizadas. Los asistentes de enseñanza complementan estos esfuerzos ofreciendo apoyo práctico en el aula que facilita las prácticas inclusivas e implica al alumnado mediante actividades individuales o en grupos reducidos. Como se destaca en el Capítulo 2, las políticas adoptadas recientemente fomentan cada vez más la enseñanza diferenciada, los modelos de codocencia y el agrupamiento flexible del alumnado como estrategias para apoyar al alumnado de bajo rendimiento.

Aunque el personal de apoyo a la educación está muy extendido en toda Europa, las funciones de apoyo en el aula, como los asistentes de enseñanza, son objeto de políticas más específicas en algunos países. Los asistentes de enseñanza desempeñan un papel pedagógico centrado en las aulas ordinarias, complementando al profesorado mediante la codocencia, el trabajo en grupos reducidos o la enseñanza diferenciada (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023, pp. 83-84).

La Figura 6.4 muestra que, desde el curso escolar 2020/2021, 12 sistemas educativos europeos han introducido políticas para aumentar el número de docentes con formación en el apoyo a alumnado con dificultades de aprendizaje, junto con iniciativas para fomentar su contratación. Estas medidas pretenden garantizar que el alumnado con dificultades en las competencias básicas reciba intervenciones basadas en evidencias y un mejor acceso a una educación de

calidad. Asimismo, 11 sistemas educativos han puesto en marcha políticas para fomentar el nombramiento de asistentes de enseñanza que refuercen el apoyo en el aula.

Como ya se ha señalado, este informe se centra en las políticas nuevas o revisadas adoptadas desde el curso escolar 2020/2021. Es por tanto posible que los sistemas con disposiciones anteriores en vigor no aparezcan en la Figura 6.4. Su ausencia no implica una falta de medidas, sino que refleja que el informe se centra en la evolución más reciente de las políticas. Esta distinción es esencial para interpretar los datos ya que, aunque no figuren en el análisis, los sistemas con mecanismos de apoyo anteriores pueden seguir recurriendo a docentes especialistas y auxiliares de enseñanza para apoyar al alumnado con dificultades. El informe de Eurydice *El aprendizaje de las matemáticas y las ciencias en educación escolar: logros y motivación* plasma la situación anterior al periodo analizado (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022a). El Capítulo 6 de dicho informe muestra que la participación de docentes especialistas o asistentes de enseñanza estaba formalmente regulada en aproximadamente la mitad de los sistemas educativos en el curso escolar 2020/2021, y que los asistentes de enseñanza participaban en aproximadamente un tercio de ellos, sobre todo en el nivel de educación primaria (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022, Figura 6.5, pp. 121-122).

Figura 6.4: Políticas nuevas o revisadas que fomentan la contratación de docentes especialistas y asistentes de enseñanza, 2020/2021-2024/2025, CINE 1-2



Fuente: Eurydice.

Aunque las políticas específicas difieren entre países, se pueden identificar tres grandes tendencias: sistemas educativos que adoptan un enfoque global que incluye tanto al profesorado especialista como a los asistentes de enseñanza; sistemas que priorizan la contratación de docentes especialistas y sistemas que se centran en aumentar la disponibilidad de asistentes de enseñanza en las aulas.

Los sistemas educativos de Irlanda, Francia, Chipre y Eslovenia han introducido reformas dirigidas tanto a la contratación de docentes especialistas como de asistentes de enseñanza (véanse los ejemplos de los países). Este enfoque combinado refleja su compromiso para reforzar la educación inclusiva y abordar el bajo rendimiento en las competencias básicas mediante una combinación de docencia especializada y apoyo estructurado en el aula. Además, los marcos de competencias de FIP inicial de nivel superior de muchos sistemas fomentan la educación inclusiva haciendo hincapié en valores como la igualdad, la no discriminación y la diversidad, o abordando requisitos específicos relacionados con la

enseñanza a estudiantes con necesidades especiales (Comisión Europea/EACEA /Eurydice, 2023, pp. 80).

Irlanda ha ampliado la plantilla de asistentes para necesidades especiales (SNA), aumentando el número de puestos a 17 000 (frente a los 10 575 de 2011). Esto complementa la Declaración sobre la política de FIP ⁽²¹¹⁾, que requiere que todos los estudiantes de magisterio completen una experiencia práctica en entornos de educación inclusiva. El objetivo de esta política es preparar mejor a los nuevos docentes para trabajar con alumnado con necesidades de aprendizaje diversas y que se alineen con las mejores prácticas internacionales en educación especial. También hace hincapié en el refuerzo de la FIP con experiencia práctica y colaboración dentro del sector educativo.

En **Francia**, la formación en prácticas inclusivas se ha convertido en un componente obligatorio de la formación inicial del profesorado y cuenta con el respaldo adicional del marco del *Certificado de aptitud profesional para las prácticas de educación inclusiva* (CAPPEI) ⁽²¹²⁾. En 2024, el marco se amplió para incluir vías de validación de la experiencia profesional, de modo que el profesorado cuenta con experiencia relevante reconocida de cara a la certificación. Esta reforma pretende animar a más docentes a especializarse en educación inclusiva. Desde 2023, Francia ha aumentado la contratación de Acompañantes del alumnado con discapacidad (AESH, por sus siglas en francés) ⁽²¹³⁾, creando más de 6 500 nuevos puestos para apoyar la enseñanza individual y en grupos

⁽²¹¹⁾ [Declaración sobre la política de formación inicial del profesorado, 2022 \(Irlanda\).](#)

⁽²¹²⁾ [Formación para docentes especialistas | éducol | Ministerio de Educación Nacional, Educación superior e Investigación | Dgesc \(Francia\).](#)

⁽²¹³⁾ [Acompañantes del alumnado con discapacidad \(AESH, por sus siglas en francés\); Marco de gestión del personal que realiza tareas de acompañamiento al alumnado con discapacidad \(Francia\).](#)

reducidos. Este desarrollo complementa las políticas comentadas en el Capítulo 2, como la introducción de enseñanza en grupos reducidos en matemáticas y francés en la primera etapa de la educación secundaria para proporcionar un apoyo al aprendizaje más personalizado.

El despliegue de los AESH también se supervisa a nivel nacional, incluyendo datos sobre la contratación, la cobertura del alumnado y la implantación de planes de apoyo inclusivos.

En **Chipre**, las medidas se centran en la educación inclusiva y la enseñanza diferenciada mediante la formación especializada del profesorado y el uso de asistentes de enseñanza. En 2022, Chipre introdujo una Guía de enseñanza diferenciada ⁽²¹⁴⁾, distribuida por todos los centros educativos públicos. Se impartieron además seminarios de formación del profesorado que combinaban teoría con clases de demostración a las que asistieron representantes de los centros educativos, encargados de aplicar estas prácticas. Además, el Programa de acciones para la inclusión en el centro educativo y la sociedad (DRASE+) ⁽²¹⁵⁾ ayuda a los asistentes de enseñanza y al profesorado especialista a facilitar una docencia diferenciada y enfoques de codocencia, especialmente en aulas con alumnado migrante o procedente de entornos desfavorecidos.

En **Eslovenia**, se ha contratado a más docentes especialistas y asistentes de enseñanza en los centros de educación básica para reforzar el apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje, al alumnado migrante y refugiado y a los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas. Los centros educativos también pueden contratar asesores adicionales en pedagogía social, educación especial, psicología, rehabilitación o pedagogía inclusiva en función de las necesidades del alumnado (Reglas sobre las normas y estándares para los centros de educación básica, artículo 10) ⁽²¹⁶⁾. Los centros educativos con nueve o más alumnos migrantes pueden incorporar un profesor de lengua eslovena para fomentar la adquisición lingüística y la integración (artículo 48). En otro intento de fomentar la inclusión, los asistentes gitanos prestan apoyo específico en las aulas de los centros educativos con una población estudiantil gitana significativa. Un análisis del trabajo de los asistentes gitanos ⁽²¹⁷⁾ puso de relieve la necesidad de garantizar su estabilidad laboral a largo plazo, definir mejor sus responsabilidades y proporcionarles desarrollo profesional continuo para potenciar el impacto de su rol. Estas conclusiones han conllevado ajustes de las políticas nacionales de inclusión para reforzar el papel de los asistentes gitanos en los centros educativos.

La inversión en un desarrollo profesional estructurado, la creación de itinerarios profesionales formales y la garantía del reconocimiento legal de las funciones de

apoyo buscan reforzar la capacidad del profesorado especialista y los asistentes de enseñanza de los sistemas educativos europeos para que impartan una educación inclusiva y de alta calidad a todo el alumnado.

Un segundo grupo de países, que incluyen a todas las comunidades de Bélgica, Estonia, Italia, Polonia, Suecia y Noruega, ha priorizado la formación especializada del profesorado. En la Comunidad francófona de Bélgica, la iniciativa Acompañamiento personalizado ⁽²¹⁸⁾ asigna personal docente adicional para apoyar los modelos de codocencia. Esto refleja el cambio hacia un agrupamiento flexible del alumnado que se ha analizado en el Capítulo 2: el personal adicional en las aulas ayuda a regular el aprendizaje, proporciona una enseñanza personalizada y apoya los enfoques de codocencia. La Comunidad germanófona de Bélgica continuó con este enfoque de apoyo específico en 2024, cuando introdujo un nuevo puesto docente que apoya al alumnado sin certificado de educación primaria en las materias de educación general de la primera etapa de la educación secundaria ⁽²¹⁹⁾. Esta reforma integra funciones que antes estaban separadas, aclara los requisitos de cualificación y simplifica las vías hacia el empleo permanente, para mejorar así el apoyo al alumnado con carencias en las competencias básicas.

En la Comunidad flamenca de Bélgica, los recientemente creados centros de apoyo al aprendizaje (véase la Sección 6.2) están formados por equipos multidisciplinares especializados en pedagogía inclusiva que ofrecen asesoramiento directo al profesorado y refuerzan el apoyo al alumnado con NEE. Estonia ha aumentado las plazas universitarias para las profesiones de educación especial, ha introducido ayudas para los nuevos especialistas y ha ampliado las becas de formación del profesorado para atraer a candidatos a profesiones como la de docente de educación especial, logopeda, psicólogo y educador social ⁽²²⁰⁾. Italia ha introducido un itinerario académico

⁽²¹⁴⁾ [Guía de enseñanza diferenciada, 2022 \(Chipre\).](#)

⁽²¹⁵⁾ [Programa de acciones para la inclusión en el centro educativo y la sociedad \(DRASE+\) \(Chipre\).](#)

⁽²¹⁶⁾ [Reglas sobre las normas y estándares para los centros de educación básica \(Eslovenia\).](#)

⁽²¹⁷⁾ [Análisis del trabajo de los asistentes gitanos en jardines de infancia y centros de educación básica \(Eslovenia\).](#)

⁽²¹⁸⁾ [Periodos obligatorios de acompañamiento personalizado \(Comunidad francófona de Bélgica\).](#)

⁽²¹⁹⁾ [Decreto sobre las medidas adoptadas en el sector de la educación y la tercera edad, 2024 \(Comunidad germanófona de Bélgica\).](#)

⁽²²⁰⁾ [Procedimiento de solicitud, pago y reclamación de la ayuda a docentes y especialistas de apoyo \(Estonia\).](#)

estructurado para la formación inicial del profesorado que incluye cursos de pedagogía, psicopedagogía y aprendizaje digital con el objetivo de equipar mejor a los futuros docentes en el apoyo al alumnado con NEE.

En Polonia, el nuevo marco de políticas ⁽²²¹⁾ busca aumentar el número de docentes especialistas en los centros educativos. Estos profesionales desempeñan un papel importante en el apoyo al desarrollo de las competencias básicas (lectura, matemáticas y ciencias), en particular para el alumnado con necesidades educativas adicionales. La nueva legislación vincula el número de docentes especialistas al número de estudiantes en el centro educativo y establece unos umbrales mínimos de dotación de personal. Esto ha implicado que el número de personal especializado aumentara más del doble entre los cursos 2021/2022 y 2024/2025. Suecia lanzó una iniciativa financiada por el Estado ⁽²²²⁾ para el curso escolar 2023/2024 que buscaba incrementar el número de docentes especialistas. Para ello, asignó fondos tanto para el refuerzo del personal general en educación especial como para la creación de grupos de enseñanza especializada. En Noruega, se introdujo el Programa de refuerzo de competencias para la educación especial y las prácticas inclusivas ⁽²²³⁾ para ampliar las oportunidades de DPC del profesorado especialista en dificultades de aprendizaje. La iniciativa combina sesiones de desarrollo profesional en grupo, recursos de formación en línea y programas de estudios avanzados, garantizando así que el profesorado puedan actualizar continuamente sus competencias en materia de educación inclusiva. Además, los ayuntamientos pueden solicitar ayudas para apoyar la formación continua en métodos pedagógicos inclusivos del profesorado.

Un tercer grupo de países, entre los que se encuentran España, Croacia, Luxemburgo, Portugal, Eslovaquia,

Montenegro y Serbia, ha priorizado la contratación y profesionalización de los asistentes de enseñanza. Como se destacó en el Capítulo 2, la codocencia y el agrupamiento flexible del alumnado han ganado protagonismo en la organización de la enseñanza, y los asistentes de enseñanza desempeñan un papel integral a la hora de facilitar el aprendizaje personalizado. España ha reforzado los modelos de codocencia en comunidades autónomas como Extremadura ⁽²²⁴⁾, la Comunitat Valenciana ⁽²²⁵⁾ y la Región de Murcia ⁽²²⁶⁾, permitiendo que los asistentes de enseñanza trabajen junto al profesorado en grupos de aprendizaje flexibles. Croacia, por su parte, ha formalizado las funciones de asistente de enseñanza en su Ley de asistencia personal (véase el ejemplo del país).

En **Croacia**, la Ley de asistencia personal y la Ordenanza sobre asistentes de enseñanza e intermediarios profesionales de la comunicación ⁽²²⁷⁾ regulan la formación y profesionalización de los asistentes de enseñanza. La legislación garantiza que los asistentes proporcionen tanto apoyo académico como social al alumnado con discapacidades graves y dificultades de aprendizaje. Los centros educativos están obligados a emplear asistentes formados y para ello cuentan con una financiación estructurada que deben destinar a su salario y desarrollo profesional. Este marco jurídico revisado garantiza la disponibilidad de asistentes de enseñanza en toda la educación primaria y secundaria, asegurando así un apoyo a largo plazo en las aulas.

Portugal priorizó la contratación de personal especializado para mejorar la integración del alumnado migrante, así como la de docentes de refuerzo que proporcionen apoyo al alumnado con resultados bajos ⁽²²⁸⁾. Luxemburgo contrató a 50 asistentes de enseñanza adicionales en otoño de 2024 y a otros 50 en 2025 para mejorar de este modo su estrategia de educación inclusiva y garantizar que el alumnado con necesidades de aprendizaje adicionales

⁽²²¹⁾ [Ley de 12 de mayo de 2022 que modifica la Ley de educación escolar y otras leyes \(Polonia\)](#).

⁽²²²⁾ [Ayudas estatales para el refuerzo del profesorado de educación especial en 2024 – Agencia Nacional de Educación \(Suecia\)](#).

⁽²²³⁾ [Programa de refuerzo de competencias para la educación especial y las prácticas inclusivas \(Noruega\)](#).

⁽²²⁴⁾ [Instrucción n.º 18/2024 de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación e Inclusión Educativa de la Comunidad Autónoma de Extremadura \(España\)](#).

⁽²²⁵⁾ [Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria, Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunitat Valenciana \(España\)](#).

⁽²²⁶⁾ [Programa para la educación inclusiva de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo de la Región de Murcia \(España\)](#).

⁽²²⁷⁾ [Ley de asistencia personal, OG71/23; Ordenanza sobre asistentes de enseñanza e intermediarios profesionales de la comunicación \(OG 85/2024\) \(Croacia\)](#).

⁽²²⁸⁾ [Resolución del Consejo de Ministros n.º 140/2024, de 17 de octubre \(Anexo 1.3 y 2.1\)](#), operacionalizada por [Despacho n.º 656/2025, de 15 de enero](#), y [Orden Legislativa n.º 10-B/2018, de 6 de julio \(Portugal\)](#).

reciba un apoyo estructurado ⁽²²⁹⁾. En Eslovaquia, la enmienda de 2023 a la Ley escolar ⁽²³⁰⁾ amplió el papel de los asistentes de enseñanza: pasaron de apoyar solo a alumnado identificado por los centros de asesoramiento a servir como apoyo general en el aula para cualquier estudiante que necesite ayuda adicional. Este enfoque, que aumenta la flexibilidad y la inclusión, permite a los asistentes de enseñanza ayudar a todo el alumnado que lo necesite. Montenegro ha adoptado disposiciones legales que establecen el papel de los asistentes de enseñanza a tiempo completo para apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales. Sus responsabilidades están definidas en las normas nacionales y en los planes educativos, en los que se describe su contribución a las prácticas inclusivas en el aula ⁽²³¹⁾. En 2023, Serbia creó la Asociación nacional de auxiliares pedagógicos ⁽²³²⁾, un paso significativo para la formación profesional y la contratación de estos asistentes, en particular para apoyar al alumnado gitano. Además de establecer esta asociación nacional, se contrató a 47 nuevos auxiliares para los próximos tres cursos escolares.

El análisis sugiere que varios sistemas educativos europeos han adoptado recientemente medidas para mejorar el apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje, en particular mediante la contratación y formación de docentes especialistas y asistentes de enseñanza. Estas medidas se suelen inscribir en estrategias más amplias para mejorar la equidad y reducir el bajo rendimiento en competencias básicas.

Los cambios de políticas recientes se pueden analizar a la luz de las conclusiones del informe de Eurydice *El aprendizaje de las matemáticas y las ciencias en educación escolar: logros y motivación*, que identificó factores sistémicos asociados a la mejora de los resultados. La presencia de profesorado de apoyo y la provisión de apoyo al aprendizaje durante la jornada escolar se asociaron con una reducción de la proporción de alumnado de bajo rendimiento en matemáticas y ciencias (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022a). Desde entonces,

varios sistemas educativos han introducido políticas nuevas o revisadas, si bien otros se siguen basando en estructuras anteriores.

En líneas generales, la evolución de las políticas indica que el apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje ha sido objeto de reforma en varios sistemas educativos, por medio sobre todo de medidas destinadas a aumentar la disponibilidad de personal de apoyo. Sin embargo, el alcance y la naturaleza de las medidas varían. Su eficacia dependerá en última instancia de cómo se pongan en práctica en los centros educativos, incluida la disponibilidad y la formación del personal.

6.5. Resumen

Desde el curso escolar 2020/2021, la mayoría de los sistemas educativos europeos han introducido programas de DPC nuevos o revisados para reforzar tanto la docencia de las competencias básicas como las prácticas de educación inclusiva. Estas iniciativas suelen contar con el apoyo de una orientación pedagógica estructurada y de materiales didácticos adaptados a los currículos, lo que favorece la coherencia de los enfoques pedagógicos.

Los enfoques varían según los países: mientras que algunos han adoptado modelos centralizados, otros priorizan programas de DPC más flexibles y específicos, con medidas dirigidas a grupos concretos de estudiantes. Muchos sistemas integran el DPC con recursos didácticos estructurados para apoyar prácticas pedagógicas coherentes y basadas en evidencias.

La interconexión entre la educación inclusiva y el desarrollo de las competencias básicas es evidente, pues ambos se basan en métodos de enseñanza adaptativos, entornos de aula inclusivos y apoyo específico al alumnado. La formación especializada y medidas de apoyo basadas en el centro educativo integran la educación inclusiva en los marcos de desarrollo del profesorado, mientras que la

⁽²²⁹⁾ [Ley de 23 de julio de 2024 que define las responsabilidades del personal educativo y psicosocial en los servicios y administraciones del Ministerio de Educación Nacional \(Luxemburgo\).](#)

⁽²³⁰⁾ [Ley n.º 245/2008 de educación y formación \(§ 145a, 2\(m\)\) que garantiza el trabajo de un asistente de enseñanza en el aula, Ministerio de Educación, Investigación, Desarrollo y Juventud \(Eslovaquia\).](#)

⁽²³¹⁾ [Norma nacional para asistentes de enseñanza \(Montenegro\).](#)

⁽²³²⁾ [Asociación nacional de asistentes pedagógicos \(Serbia\).](#)

colaboración profesional se refuerza con mentorías y oportunidades de aprendizaje entre iguales. Además, las plataformas digitales desempeñan un papel importante en el DPC, pues mejoran la accesibilidad y flexibilidad.

Las tendencias recientes también apuntan a los esfuerzos para contratar y formar a docentes especialistas y asistentes de enseñanza. Muchos sistemas incorporan la educación inclusiva a la formación inicial y continua para preparar al profesorado para los diferentes contextos educativos. Otros han desarrollado mecanismos institucionales y planes de financiación para aumentar la disponibilidad de docentes especialistas. El papel de los asistentes de enseñanza se ha reforzado en varios sistemas, ya sea a través de iniciativas de contratación o del reconocimiento formal de sus responsabilidades en los marcos legislativos y de políticas. Cuatro sistemas educativos han adoptado un enfoque global que combina la contratación de docentes especialistas con el despliegue de asistentes de enseñanza para proporcionar un apoyo estructurado y a varios niveles en el aula.

Por último, se hace hincapié en las intervenciones flexibles y adaptadas al contexto local, que permiten adaptar las medidas de apoyo a las necesidades específicas del alumnado. Estas tendencias reflejan el compromiso para reforzar las estructuras de apoyo y mejorar el acceso a la educación y los resultados del alumnado con necesidades adicionales de apoyo al aprendizaje. Varios sistemas educativos han introducido evaluaciones nacionales que combinan los datos de las encuestas con observaciones a nivel escolar para conocer mejor cómo se están aplicando las medidas de apoyo y qué repercusión tienen en las prácticas inclusivas y la enseñanza de las competencias básicas.

Capítulo 7: La participación de las familias en el proceso de aprendizaje

Este capítulo examina las políticas destinadas a reforzar la participación de las familias en la lucha contra el bajo rendimiento en las competencias básicas. El análisis se centra en las medidas de nivel superior introducidas o revisadas a partir del curso escolar 2020/2021 y que seguían vigentes en el curso 2024/2025. Estos son los temas que se exploran en el capítulo:

- políticas de formación a las familias para un mejor apoyo a la adquisición de competencias básicas;
- provisión de recursos pedagógicos para el aprendizaje en casa;
- programas de libros a domicilio y otras iniciativas de lectura basadas en las familias;
- medidas más amplias que facilitan la participación de las familias en el aprendizaje, con especial atención a la reducción de las disparidades socioeconómicas.

Las investigaciones han demostrado de forma sistemática que la participación activa de las familias en la educación está asociada a mejores resultados de aprendizaje, especialmente en lectura, matemáticas y ciencias (Epstein, 2011; Goodall y Montgomery, 2013). El informe NESET de 2021 destaca además que la participación de las familias (tanto en casa como a través de la colaboración con los centros educativos) tiene un impacto positivo en el rendimiento académico y el bienestar del alumnado. Señala que las actividades en el hogar, como el fomento de un entorno propicio para el aprendizaje y las conversaciones sobre el progreso escolar, son unos de los predictores del éxito académico más sólidos, especialmente cuando se basan en relaciones de confianza y respeto entre familias y educadores (Alieva, 2021).

Esta implicación se ha relacionado con una mayor motivación del alumnado y actitudes más positivas hacia el centro educativo. Sin embargo, la participación de las familias varía significativamente entre los

distintos grupos socioeconómicos, lo que contribuye a las desigualdades educativas (OCDE, 2012a). El informe de Eurydice *La promoción de la diversidad y la inclusión en los centros educativos de Europa* señala que el alumnado desfavorecido (que abarca a estudiantes de origen socioeconómico bajo, migrantes y pertenecientes a minorías étnicas) es uno de los grupos objetivo de las políticas nacionales. En este contexto, el apoyo de las familias se considera un medio importante para fomentar la equidad en los resultados de aprendizaje (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023a).

Muchos sistemas educativos han adoptado políticas que buscan mejorar la capacidad de las familias para apoyar el aprendizaje en casa y abordar así las disparidades comentadas. Entre las medidas se incluyen sesiones de formación estructuradas, acceso a materiales de orientación y la distribución de recursos alineados con los currículos. Las evaluaciones han indicado que tales iniciativas pueden ser eficaces para apoyar al alumnado, en particular a los de entornos desfavorecidos (Henderson y Mapp, 2002; Desforges y Abouchaar, 2003). Los programas de libros a domicilio apoyan el desarrollo de la competencia lectora, en particular para el alumnado desfavorecido, y fomentan la adquisición de vocabulario y el aprecio por la lectura durante toda la vida (OCDE, 2012b). Las iniciativas impulsadas por la comunidad, como los programas de lectura en familia y los planes de apoyo a los deberes, proporcionan ayuda adicional, sobre todo al alumnado en situación de riesgo (Harris y Goodall, 2008).

Tanto la Recomendación del Consejo sobre los caminos hacia el éxito escolar ⁽²³³⁾ como la Brújula del aprendizaje 2030 de la OCDE hacen hincapié en la importancia de implicar a las familias para crear entornos de aprendizaje inclusivos y favorables (OCDE, 2025). El Documento de trabajo de la Comisión Europea sobre los caminos hacia el éxito escolar aboga por la adopción de un enfoque integral que fomente la colaboración entre los centros educativos, las familias y las comunidades para superar las barreras socioeconómicas (Comisión Europea, 2022a). Destaca la importancia de los modelos de implicación flexibles con talleres presenciales, recursos digitales e intervenciones dirigidas por la comunidad, al tiempo que se reclama la necesidad de recursos sostenidos en el tiempo, que vayan más allá de iniciativas puntuales. El Plan de Acción para las Competencias Básicas (Comisión Europea, 2025b) complementa estos esfuerzos con medidas concretas para reforzar los mecanismos de apoyo a las familias, que buscan garantizar que las familias de todos los orígenes tengan acceso a los recursos necesarios para ayudar al alumnado a tener éxito.

Este capítulo explora la evolución reciente de las políticas de apoyo a las familias, centrándose en su papel en la lucha contra el bajo rendimiento en las competencias básicas. La Sección 7.2 examina las iniciativas de formación para las familias, la Sección 7.3 presenta medidas relacionadas con los recursos pedagógicos y la Sección 7.4 analiza políticas

de apoyo como los planes de libros a domicilio, los programas de lectura en familia y otras medidas adicionales.

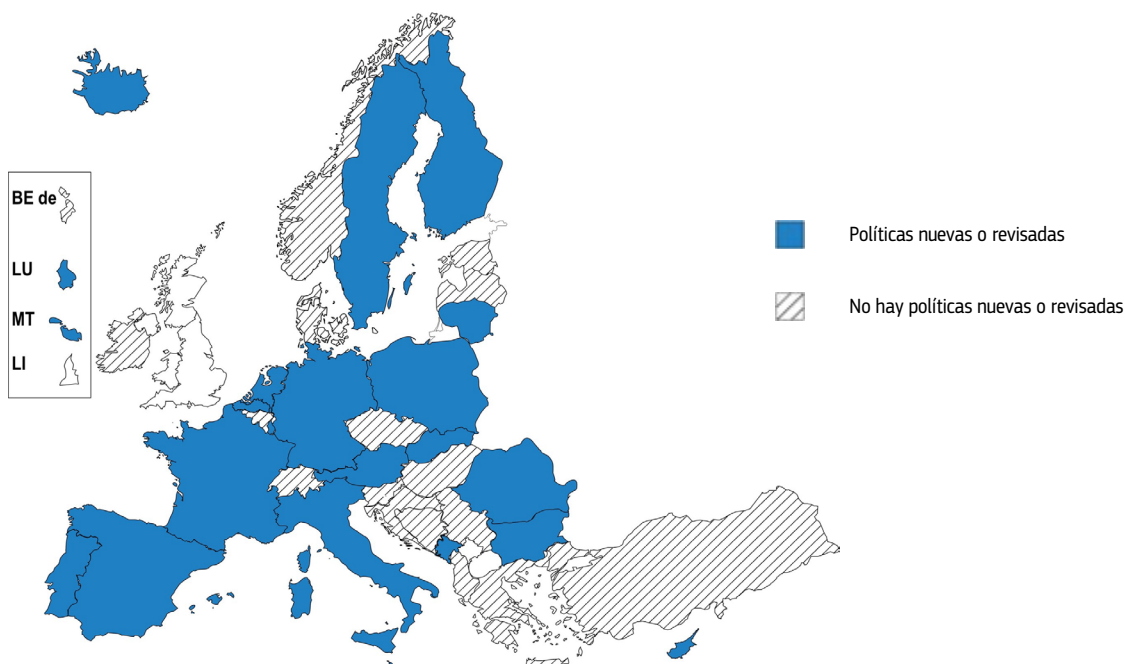
7.1. Políticas nuevas o revisadas desde 2020/2021

Esta sección ofrece una visión general de las políticas recientemente introducidas o revisadas que buscan reforzar el compromiso de las familias en el apoyo al aprendizaje de competencias básicas. Estas iniciativas reflejan la toma de conciencia de que las familias tienen una contribución clave en los resultados de aprendizaje del alumnado. Las medidas incluyen programas estructurados de formación para las familias, la provisión de recursos pedagógicos, programas de libros a domicilio, iniciativas de fomento de la lectura y otras intervenciones específicas destinadas a mejorar el entorno de aprendizaje en el hogar.

Como muestra la Figura 7.1, algo más de la mitad de los sistemas educativos europeos han introducido o revisado políticas para implicar a las familias en los esfuerzos por mejorar la adquisición de las competencias básicas. La categoría “nueva financiación de nivel superior” se refiere a los casos en los que las autoridades educativas de nivel superior fijan la financiación y los objetivos generales, mientras que los detalles se deciden a nivel local o escolar.

⁽²³³⁾ Recomendación del Consejo, de 28 de noviembre de 2022, sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar temprano, 2022/C 469/01, DO C 469, 9.12.2022.

Figura 7.1: Políticas nuevas o revisadas de apoyo a las familias para la mejora de la adquisición de competencias básicas, 2020/2021-2024/2025, CINE 1-2



Fuente: Eurydice.

Notas específicas por país

Chipre, Finlandia y Montenegro: las políticas comunicadas afectan sobre todo al nivel CINE 1.

Un examen más detallado de estas medidas permite agrupar las iniciativas en tres áreas principales: la formación de las familias, la provisión de recursos pedagógicos y el apoyo en el hogar (planes de libros a domicilio, iniciativas de lectura en familia, etc.), como se ilustra en la Figura 7.2. Los enfoques representan distintos niveles de implicación, que van desde la implicación directa a través de la formación hasta formas más indirectas de apoyo con materiales de aprendizaje. Las secciones a continuación exploran estas áreas.

Nueve sistemas educativos han introducido talleres o sesiones de formación para familias, que las dotan de estrategias prácticas para apoyar el aprendizaje. Su eficacia depende de los niveles de implicación de las familias, así como del grado de adaptación de la formación a los contextos socioeconómicos y culturales.

Algo más popular es la provisión de orientación estructurada y recursos pedagógicos, de lo que informan 10 sistemas educativos. Con estos materiales se busca facilitar la participación de las familias en la educación del alumnado. Sin embargo, su aceptación e impacto reales varían en función de

factores contextuales como la disponibilidad de tiempo, los niveles de implicación de las familias y la familiaridad con las expectativas escolares.

En Italia, Malta y Países Bajos se han introducido o revisado recientemente programas de libros a domicilio. No debemos olvidar que puede que otros sistemas educativos cuenten con planes similares implantados antes del periodo de estudio de este informe que, por tanto, no se incluyen aquí. Malta, Países Bajos, Portugal y Finlandia cuentan con iniciativas de lectura en familia, cuyo objetivo es llevar el aprendizaje más allá de las aulas. Su eficacia depende no obstante del nivel de lectura de las familias y de la cultura lectora en el hogar.

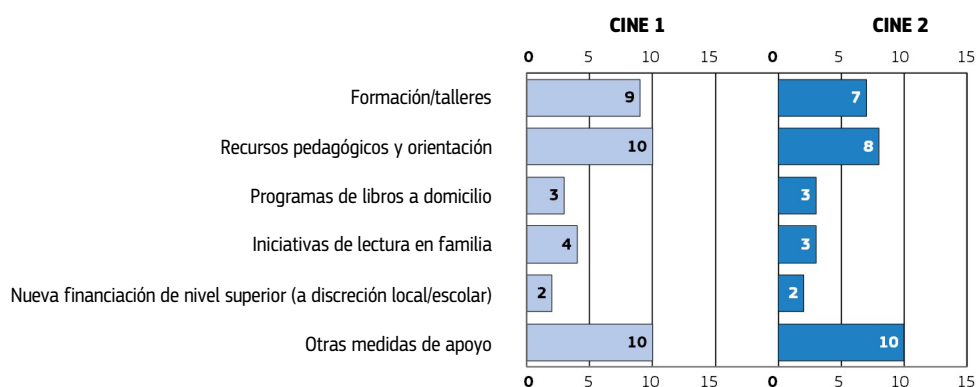
Además de estas tres áreas principales, 11 sistemas educativos informan de otras medidas que abarcan tanto la educación primaria como la primera etapa de la educación secundaria. Diez sistemas aplican estas medidas en el nivel CINE 1 y diez en el nivel CINE 2, con algunos sistemas representados en ambos niveles. Alemania y Francia han introducido nuevos marcos de financiación de nivel superior que conceden una mayor flexibilidad a los centros educativos y a las autoridades locales a la hora de diseñar intervenciones a medida.

Destacan el programa alemán *Startchancen* ⁽²³⁴⁾ y la iniciativa francesa “Nuestro centro educativo, creémoslo juntos” ⁽²³⁵⁾.

La mayoría de las políticas nuevas o revisadas se aplican tanto a la educación primaria como a la primera etapa de la educación secundaria, con

pequeñas variaciones entre niveles. La mayoría de las medidas de las políticas se centran en las competencias lectora y matemática. Este énfasis podría reflejar una preocupación más amplia sobre las competencias básicas en lectura y matemáticas, que se suelen considerar esenciales para el rendimiento académico general.

Figura 7.2: Número de sistemas educativos con medidas nuevas o revisadas de apoyo a las familias para la mejora de la adquisición de competencias básicas por subcategoría, 2020/2021-2024/2025, CINE 1-2



Fuente: Eurydice.

Estas medidas se suelen integrar en marcos normativos más amplios que abordan el bajo rendimiento y a menudo se desarrollan junto con reformas curriculares (véase el Capítulo 3), cambios en el tiempo de instrucción (véase el Capítulo 2) y políticas que fomentan la colaboración entre docentes y familias (véase el Capítulo 6).

7.2. Formaciones y talleres

Los talleres y cursos de formación para las familias son un enfoque adoptado en nueve sistemas educativos europeos. Como muestra la Figura 7.3, se trata de una medida implantada en Bulgaria, Alemania, España, Francia, Chipre, Portugal, Eslovaquia, Islandia y Montenegro. El objetivo de estas iniciativas es dotar a las familias de las habilidades necesarias para apoyar el aprendizaje de las competencias básicas de sus hijos. Los programas de formación suelen perseguir dos objetivos principales: mejorar la comprensión de las estrategias de aprendizaje eficaces de las familias y reforzar la colaboración entre las familias y los centros educativos. A pesar de compartir objetivos, los

diferentes sistemas educativos los persiguen con programas con estructuras y contenidos diferentes.

Una característica común a todas las iniciativas es su enfoque en las familias socioeconómicamente desfavorecidas y las comunidades migrantes, grupos que a menudo se enfrentan a barreras adicionales para la implicación. El informe de Eurydice *La promoción de la diversidad y la inclusión en los centros educativos de Europa* subraya la importancia de implicar a las familias en la vida escolar como forma de apoyar al alumnado de entornos marginalizados, incluidos el alumnado refugiado y los migrantes recién llegados (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023a).

Los sistemas educativos de Alemania, Francia y Portugal han introducido formaciones específicas para las familias con niveles más bajos de educación formal, a las que proporcionan apoyo estructurado para ayudarles a implicarse en el aprendizaje de sus hijos. En Alemania, el programa *Startchancen* (véase la sección anterior) asigna fondos a los centros educativos para apoyar la colaboración con las familias, con especial atención a las familias

⁽²³⁴⁾ Programa *Startchancen* (Alemania).

⁽²³⁵⁾ *Nuestro centro educativo, creémoslo juntos* | *éduscol* | Ministerio de Educación Nacional, Educación superior e Investigación | Dgesco (Francia).

En **España**, el Programa de unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable ⁽²⁴⁰⁾ busca apoyar la trayectoria educativa del alumnado vulnerable, con el doble objetivo de prevenir el fracaso escolar y fomentar el éxito académico. Un componente clave del programa es dotar a las familias de habilidades y recursos para mejorar su comprensión del sistema educativo y su implicación en la educación de sus hijos. Aunque se trata de una iniciativa nacional, las comunidades autónomas son quienes se encargan de su implantación. Así, adaptan las medidas y desarrollan otras específicas para cada región de acuerdo con las directrices nacionales. Cada comunidad autónoma se encarga de diseñar y ejecutar acciones específicas para apoyar a las familias y facilitar su participación en el proceso educativo. Aunque de ámbito nacional, la evaluación la gestionan las comunidades autónomas. En Andalucía, por ejemplo, los centros educativos deben presentar informes de evaluación intermedios y finales en los que se detallen los criterios de selección, las acciones aplicadas y los resultados observados. Las autoridades educativas regionales se encargan del seguimiento, lo que refleja un compromiso con la evaluación continua, si bien los enfoques difieren entre regiones ⁽²⁴¹⁾.

En Eslovaquia, el Instituto nacional de educación y juventud ha puesto en marcha seminarios web y pódcast para ayudar a las familias a entender las políticas educativas y cómo apoyar en el aprendizaje. Por ejemplo, la serie de pódcast *El ABC del bienestar escolar* ⁽²⁴²⁾ ofrece consejos prácticos para apoyar al alumnado con los deberes, en su desarrollo socioemocional y crear un entorno de aprendizaje propicio en casa.

Varios sistemas educativos han desarrollado programas de formación con enfoques de aprendizaje basados en la familia. En Islandia, el programa “Sentar las bases de la vida de los niños: invertir en el juego” ⁽²⁴³⁾ ofrece talleres para reforzar la confianza, habilidades comunicativas y capacidad para apoyar el aprendizaje desde una edad temprana de las familias. Del mismo modo, el Instituto pedagógico de Chipre dirige una “Red de centros educativos para el fomento de la lectura en la educación preescolar y primaria”, con actividades de literatura infantil y estrategias de

lectura para docentes y familias ⁽²⁴⁴⁾. En Montenegro el programa “El rol de la familia en la salud permanente” (véase el ejemplo del país) busca reforzar la implicación de las familias en la educación.

En **Montenegro**, la iniciativa “El rol de la familia en la salud permanente” ⁽²⁴⁵⁾, desarrollada en colaboración con la Organización Mundial de la Salud y UNICEF, combina talleres presenciales y en línea impartidos por expertos en educación y desarrollo infantil. El programa ofrece orientación estructurada sobre lectura, matemáticas y desarrollo socioemocional, con especial atención a las familias rurales y de bajos ingresos. Se lleva a cabo a través de los centros educativos locales y centros comunitarios e incluye sesiones sobre cómo establecer rutinas para los deberes, la comunicación positiva y la gestión del comportamiento. La plataforma digital complementa la formación con vídeos, materiales descargables y sesiones de preguntas en directo con los educadores. Las evaluaciones realizadas antes y después de la implantación de la iniciativa muestran una reducción del 70 % en la crianza severa, así como mejoras en el establecimiento de límites (14 %) y el apoyo al comportamiento positivo (11 %). Se registró también un descenso del 31 % en los problemas de comportamiento infantil notificados y del 45 % en los síntomas de depresión parental (UNICEF Montenegro, 2023).

En Bulgaria se han desarrollado programas de formación para informar a las familias de sus derechos y responsabilidades en materia de educación. Estos talleres, a menudo dirigidos por mediadores educativos, tienen como objetivo ayudar a las familias a apoyar la asistencia regular al centro educativo y la realización de los deberes. La iniciativa también incluye un seguimiento continuo, con el objetivo de llegar a cerca de 67 000 familias y fomentar así la inclusión en un entorno educativo multicultural.

Aunque el objetivo general de estas iniciativas es coherente (mejorar la capacidad para apoyar el aprendizaje de las familias), su aplicación varía según los sistemas educativos. Se ha detectado una tendencia a centrar la atención en las familias socioeconómicamente desfavorecidas y las comunidades migrantes. Esto refleja el reconocimiento de la influencia del origen socioeconómico en el

⁽²⁴⁰⁾ [Resolución de 10 de septiembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 21 de julio de 2021, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por Comunidades Autónomas destinados al Programa de unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable, en los servicios educativos o psicopedagógicos situados en zonas/sectores escolares y centros rurales agrupados \(España\).](#)

⁽²⁴¹⁾ [Plan de evaluación para el Programa de unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar UAO, Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía \(España\).](#)

⁽²⁴²⁾ [Pódcast “El ABC del bienestar escolar”, Instituto nacional de educación y juventud \(Eslovaquia\).](#)

⁽²⁴³⁾ [Programa “Sentar las bases de la vida de los niños: invertir en el juego” \(Islandia\).](#)

⁽²⁴⁴⁾ [Instituto pedagógico de Chipre.](#)

⁽²⁴⁵⁾ [Programa “El rol de la familia en la salud permanente” \(Montenegro\).](#)

rendimiento del alumnado y ha resultado en políticas de apoyo a familias con una educación formal limitada o que no están familiarizadas con los sistemas educativos nacionales.

Algunos países aplican marcos nacionales para garantizar la coherencia y una cobertura amplia, mientras que otros optan por enfoques descentralizados o específicos para cada región para una mayor adaptación a las necesidades locales. Independientemente del modelo, el objetivo sigue siendo dotar a las familias de los conocimientos y habilidades necesarios para contribuir de forma significativa al desarrollo educativo de sus hijos. Los sistemas educativos siguen perfeccionando estos enfoques y tratan de encontrar un equilibrio entre la oferta estructurada y la flexibilidad para satisfacer las necesidades diversas de las familias.

Sin embargo, la formación por sí sola puede no ser suficiente para garantizar una implicación sostenida de las familias. Para complementar estos esfuerzos, muchos sistemas educativos han introducido recursos pedagógicos que las familias pueden utilizar de forma independiente o junto con la formación. Estos materiales, accesibles y fáciles de usar, buscan ampliar el apoyo más allá de los talleres y proporcionar una orientación continua para fomentar el aprendizaje en casa.

La Sección 7.3 examina la provisión de materiales pedagógicos, orientación y recursos puestos a disposición de las familias.

7.3. Recursos pedagógicos y orientación

Junto a los talleres de formación, muchos sistemas educativos han dado prioridad a la provisión de recursos pedagógicos estructurados para ayudar a las familias a contribuir activamente al aprendizaje de sus hijos. Estos recursos varían en formato y modo de entrega, incluyendo guías impresas, kits de aprendizaje

en casa y plataformas digitales interactivas. El objetivo principal es aumentar la confianza de las familias a la hora de apoyar el desarrollo de las competencias básicas, al tiempo que se fomenta una mayor continuidad entre la enseñanza en el centro educativo y los entornos de aprendizaje en casa. Estos materiales, a menudo alineados con las reformas curriculares y de los métodos de evaluación, subyacen a esfuerzos más amplios para reforzar la colaboración entre los centros educativos y las familias.

La Figura 7.3 ilustra los sistemas educativos que han adoptado este enfoque en sus políticas. Seis de ellos (España, Francia, Chipre, Portugal, Islandia y Montenegro) han puesto en marcha tanto la formación de las familias como la provisión de recursos pedagógicos. Este enfoque combinado refuerza las estrategias de aprendizaje introducidas durante los talleres y proporciona a las familias un acceso continuado a los materiales de orientación.

En España, el programa “Escuela de familias”⁽²⁴⁶⁾ (véase la Sección 7.2) combina sesiones de formación con recursos estructurados y adaptados a los diferentes niveles educativos. Del mismo modo, Chipre proporciona materiales estructurados a través de su iniciativa de ámbito nacional “Guía escolar para padres”⁽²⁴⁷⁾, que resume las expectativas curriculares y ofrece estrategias de apoyo al aprendizaje. Se han desarrollado recursos dirigidos a las familias migrantes y refugiadas con materiales culturalmente adaptados y herramientas de comunicación bilingües.

En Portugal, el “Plan 21|23 School+”⁽²⁴⁸⁾ integra talleres de alfabetización digital con recursos en línea para fomentar la implicación de las familias. El posterior plan “Aprender más ahora” refuerza el apoyo a la adquisición del idioma a las familias del alumnado migrante⁽²⁴⁹⁾. Además, iniciativas como la “Academia digital para padres”⁽²⁵⁰⁾ y la “Plataforma autónoma de estudio en línea”⁽²⁵¹⁾ proporcionan herramientas para que las familias puedan ayudar al alumnado con sus

⁽²⁴⁶⁾ [Programa Escuela de familias \(España\)](#).

⁽²⁴⁷⁾ [Guía escolar: una herramienta útil para familias y estudiantes \(Chipre\)](#).

⁽²⁴⁸⁾ [Resolución del Consejo de Ministros de Portugal n.º 90/2021, de 7 de julio \(dominio 1.4 Familia+\)](#), por la que se aprueba el “Plan 21|23 School+”, plan integral para la recuperación del aprendizaje y su edición de continuación “Plan 23|24 School+”, regulado por la [Resolución del Consejo de Ministros n.º 80-B/2023, de 18 de julio](#).

⁽²⁴⁹⁾ [Plan “Aprender más ahora: recuperar y mejorar el aprendizaje” \(Aprender Mais Agora\)](#), en vigor desde el curso escolar 2024/2025 (Portugal).

⁽²⁵⁰⁾ [Academia digital para padres \(Portugal\)](#).

⁽²⁵¹⁾ [“Plataforma autónoma de estudio en línea” \(Portugal\)](#).

deberes y rutinas de aprendizaje. Estas medidas reflejan un enfoque continuado en la implicación de las familias a través de entornos de aprendizaje accesibles y mediados digitalmente.

En Islandia, la guía “Consenso familiar sobre la educación obligatoria” ⁽²⁵²⁾ apoya las iniciativas de formación con asesoramiento estructurado sobre el rol de las familias en la educación, la colaboración con el profesorado y las estrategias para crear un entorno de aprendizaje favorable en el hogar. En Montenegro, el programa “El rol de la familia en la salud permanente” ⁽²⁵³⁾ combina la formación digital y presencial con recursos estructurados destinados a ayudar a las familias a reforzar el desarrollo de la lectura, la escritura y las matemáticas en casa.

La combinación de la formación con los recursos pedagógicos de estos sistemas reconoce que la implicación efectiva de las familias no solo depende de la concienciación y la formación de las familias, sino también de que reciban un apoyo sostenido a través de materiales accesibles. El objetivo es que las familias tengan herramientas alineadas con el currículo que les permitan ayudar al aprendizaje de sus hijos en casa.

Además de estos programas nacionales, España, Francia y Luxemburgo cuentan también con iniciativas de implicación familiar a nivel regional, local y escolar. En España, el Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo (PROA+) ⁽²⁵⁴⁾ incluye orientaciones estructuradas para reforzar la implicación familiar en el proceso de aprendizaje. En Luxemburgo, los foros familiares son un mecanismo clave para la participación de las familias: ofrecen información fiable, a la vez que hacen posible el intercambio entre iguales y el diálogo profesional. Los foros proporcionan una red que fomenta la interacción y las reuniones entre familias y profesionales, un boletín para familias y orientación para apoyar la implicación de las familias en la educación ⁽²⁵⁵⁾.

Austria y Polonia (véanse los ejemplos de los países) han desarrollado recursos centrados en el aprendizaje basado en competencias y la accesibilidad multilingüe.

En **Austria**, la herramienta de evaluación y orientación “Medición de la competencia individual PLUS” (iKMPLUS) ⁽²⁵⁶⁾ está diseñada para que tanto el alumnado como sus familias entiendan mejor los resultados educativos y apoyar el progreso del aprendizaje. iKMPLUS ofrece folletos para las familias en 14 idiomas que explican los procedimientos de evaluación y contienen ejemplos de informes de evaluación de materias clave como lectura (alemán), matemáticas e inglés. El objetivo de los materiales es facilitar la accesibilidad a familias de diversos orígenes lingüísticos. Al proporcionar información clara y estructurada, iKMPLUS permite a las familias apoyar el aprendizaje en casa, colaborar con el profesorado y tomar decisiones informadas sobre la educación de sus hijos. Al programa lo acompañan herramientas de evaluación y mecanismos de retroalimentación para fundamentar las decisiones de aprendizaje a nivel de centro educativo y familia.

En **Polonia**, el “Manual para las familias del alumnado” ⁽²⁵⁷⁾ describe las prácticas recomendadas para la participación de las familias en las actividades escolares, estrategias para el desarrollo cognitivo y técnicas de apoyo al aprendizaje en casa. Este recurso completo ofrece orientación sobre cómo implicarse de forma activa en la educación de un niño. La iniciativa también incluye talleres y sesiones informativas en los centros educativos, en las que los educadores asesoran a las familias sobre el desarrollo cognitivo temprano, el reconocimiento de las dificultades de aprendizaje y la gestión de las rutinas y los deberes. El manual se apoya en contenidos multilingües y plataformas digitales, que permiten a las familias interactuar con los educadores, acceder a consejos personalizados y ver vídeos didácticos sobre el apoyo al aprendizaje en casa.

En general, los recursos pedagógicos parecen desempeñar un papel valioso a la hora de apoyar la implicación de las familias. Al proporcionar una orientación coherente y práctica tanto en formato impreso como digital, estas herramientas ayudan a reforzar la conexión entre el hogar y el centro educativo. Cuando se agrupan por su enfoque principal (apoyo pedagógico general, iniciativas a nivel regional o escolar, materiales multilingües y basados en competencias, o implicación apoyada digitalmente) queda claro que los sistemas educativos están

⁽²⁵²⁾ [Consensus familiar sobre la educación obligatoria \(Islandia\).](#)

⁽²⁵³⁾ [Programa “El rol de la familia en la salud permanente” \(Montenegro\).](#)

⁽²⁵⁴⁾ [PROA+: Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo \(España\).](#)

⁽²⁵⁵⁾ [Foros familiares \(Luxemburgo\).](#)

⁽²⁵⁶⁾ [iKM PLUS en el centro de educación primaria: materiales para el alumnado y las familias](#) e [iKMPLUS en el nivel secundario: materiales para el alumnado y las familias \(Austria\).](#)

⁽²⁵⁷⁾ [Manual para las familias del alumnado \(Polonia\).](#)

haciendo uso de estrategias diversas para fomentar la implicación de las familias en la adquisición de competencias básicas.

7.4. Iniciativas de lectura, programas de libros a domicilio y otras medidas de apoyo

Las iniciativas de lectura y los programas de libros a domicilio, relacionados con la provisión de formación y recursos pedagógicos descrita en las dos secciones anteriores, funcionan como medidas complementarias destinadas a reforzar la implicación de las familias en la educación. Y es que, mientras que la formación dota a las familias de conocimientos y los recursos pedagógicos ofrecen un apoyo estructurado, estas medidas buscan integrar los hábitos de lectura en el día a día de la familia. Las medidas se basan en la adopción de un enfoque integral a varios niveles, que implique tanto a los centros educativos como a las familias, para lograr una mejora de las competencias básicas sostenible en el tiempo.

Los programas de libros a domicilio fomentan la lectura y ayudan a establecer una cultura de la lectura en el seno de las familias, lo que garantiza la adquisición de competencias básicas sólidas que favorecen el éxito académico a largo plazo. Los sistemas educativos de Italia, Malta y Países Bajos (véanse los ejemplos de los países) han introducido programas de libros a domicilio e iniciativas de libros de texto gratuitos dirigidos a las familias desfavorecidas.

En **Italia**, el gobierno ha puesto en marcha un plan nacional de gratuidad de los libros de texto para garantizar que el alumnado de entornos desfavorecidos tenga acceso a materiales de lectura. Esta política se complementa con ayudas económicas para las familias necesitadas. En octubre de 2024, el Ministerio de Educación y Mérito (MIM, por sus siglas en italiano) ⁽²⁵⁸⁾ aumentó el presupuesto para la provisión de libros de texto en 4 millones de euros. Se asignaron asimismo fondos para ayudar a las familias con bajos ingresos a

adquirir los libros de texto necesarios, como parte de los esfuerzos más amplios para reducir las disparidades educativas.

En los **Países Bajos**, las iniciativas *BookStart* ⁽²⁵⁹⁾ y “La biblioteca en el colegio” ⁽²⁶⁰⁾ fomentan la lectura por medio de bibliotecas y recursos de lectura gratuitos para el alumnado y sus familias. *BookStart* se centra en la lectura en la primera infancia, con paquetes de libros gratuitos para las familias y fomentando rutinas de lectura temprana. Las bibliotecas públicas colaboran con los centros de salud para distribuir materiales y orientar a las familias sobre el desarrollo de hábitos de lectura en casa. Además, el programa “La biblioteca en el colegio” lleva estos esfuerzos a la educación primaria, donde los centros educativos integran los recursos de sus bibliotecas en los currículos. El programa consta de sesiones de lectura estructuradas, talleres para familias y acceso digital a materiales de lectura, garantizando así la continuidad en el desarrollo de la lectura durante toda la infancia.

En Malta, la Estrategia nacional de educación 2024–2030 ⁽²⁶¹⁾ incorpora planes de libros a domicilio en su política de lectura, con el objetivo de inculcar hábitos de lectura temprana mediante la distribución de libros adecuados a la edad en los hogares. Esto se apoya en actividades de seguimiento estructuradas diseñadas para fomentar la participación de las familias en las iniciativas de lectura.

Además de los programas de libros a domicilio, las iniciativas de lectura en Malta, Países Bajos, Portugal y Finlandia, más amplias, apoyan tanto el desarrollo de la lectura del alumnado como la capacidad de las familias para reforzar estas habilidades en casa. En Malta, la iniciativa “Actividad de escritura en familia” ⁽²⁶²⁾ ofrece talleres interactivos para que las familias participen juntas en tareas de escritura creativa. Este enfoque no solo mejora la competencia en lectoescritura del alumnado, sino que también refuerza la relación entre los miembros de la familia en un contexto educativo. En Portugal, el programa *Qualifica-PEE* ⁽²⁶³⁾ adopta un enfoque intergeneracional al dirigirse a las familias con niveles de educación formal más bajos. Al apoyar el aprendizaje de los adultos, la iniciativa pretende romper los ciclos de desventaja educativa y mejorar la capacidad de las familias para apoyar el aprendizaje. En Finlandia, la

⁽²⁵⁸⁾ [Nuevas disposiciones del MIM con el PNRR DL, desde ITS hasta incentivos para el personal administrativo, desde docentes técnico-prácticos hasta libros de texto para las familias con menos recursos \(Italia\).](#)

⁽²⁵⁹⁾ [Iniciativa BookStart \(Países Bajos\).](#)

⁽²⁶⁰⁾ [Programa “La biblioteca en el colegio” \(Países Bajos\).](#)

⁽²⁶¹⁾ [Estrategia nacional de educación 2023-2030 \(Malta\).](#)

⁽²⁶²⁾ [Iniciativa “Actividad de escritura en familia” \(Malta\).](#)

⁽²⁶³⁾ [Resolución del Consejo de Ministros n.º 90/2021 por la que se aprueba la Acción Específica 1.4.2, “Volver a estudiar”, del Plan 21|23 School+ \(Portugal\).](#)

iniciativa “Lee a un niño” (véase el ejemplo del país) adopta un enfoque similar, pues distribuye paquetes de libros y ofrece talleres de orientación a las familias.

En **Finlandia**, el programa “Lee a un niño” ⁽²⁶⁴⁾ busca fomentar hábitos de lectura intergeneracionales. Los libros seleccionados se adaptan a diferentes grupos de edad, con ediciones bilingües para las familias migrantes. El programa también incluye talleres para las familias en los que se destacan los beneficios cognitivos y emocionales de la lectura compartida. Los centros educativos y las bibliotecas colaboran para organizar sesiones de cuentacuentos, planes de préstamo y recursos de lectura en línea para animar a las familias a mantener los hábitos de lectura más allá de la intervención inicial. Otra iniciativa finlandesa, “Abuelas y abuelos lectores” ⁽²⁶⁵⁾ lleva a personas mayores voluntarias a los centros educativos para que proporcionen apoyo individual en lectura al alumnado. En 2024, se añadió una nueva sección para las familias, que ofrece orientación accesible sobre la importancia de la lectura y consejos prácticos para apoyar la lectura en casa. La iniciativa fomenta la lectura tanto en el centro educativo como en casa, algo que beneficia especialmente al alumnado que necesita practicar más esta competencia.

Estas iniciativas aluden a la importancia de incorporar a las familias en las estrategias de desarrollo de la lectura para garantizar el apoyo constante tanto en casa como en el centro educativo. El análisis revela dos tendencias. La primera es que los sistemas educativos combinan el apoyo material con la orientación a las familias; no solo hacen accesibles libros y recursos de alfabetización, sino que también organizan actividades estructuradas y talleres y apoyan a las familias para que saquen el máximo partido a estas iniciativas. Tras este enfoque está la idea de que los recursos pueden no ser suficientes por sí solos si se carece de un apoyo práctico a la hora de aplicarlos. La segunda tendencia abarca iniciativas diseñadas para llegar a las familias más allá del entorno escolar, por lo que a menudo implican a bibliotecas públicas, centros de salud y organizaciones comunitarias. Este alcance más amplio implica a las familias con un contacto limitado con los centros educativos y fomenta los entornos de aprendizaje más inclusivos.

Como muestra la Figura 7.3, 11 sistemas educativos han introducido otras medidas para fomentar la participación de las familias y las plataformas digitales se están convirtiendo en una herramienta importante. En Italia, la plataforma Unica ⁽²⁶⁶⁾ centraliza la comunicación entre los centros educativos y las familias y proporciona acceso a herramientas de matriculación, actualizaciones sobre el aprendizaje y servicios de apoyo. Las familias pueden rellenar un cuestionario de satisfacción tras la inscripción, en el que dan su opinión sobre la calidad y la utilidad de los servicios disponibles. Del mismo modo, el programa *e-Bichelchen* ⁽²⁶⁷⁾, de Luxemburgo, permite la interacción en tiempo real entre familias y centros educativos, al tiempo que anima a los centros a comunicarse regularmente con las familias, adaptar los materiales a las necesidades del alumnado y planificar conjuntamente las actividades de aprendizaje.

En Francia, el programa *Devoirs faits* ⁽²⁶⁸⁾ proporciona apoyo estructurado en el centro educativo para que el alumnado de educación secundaria haga sus deberes, a la vez que fomenta la participación de las familias. En Lituania, la Ley de Educación ⁽²⁶⁹⁾ permite a los centros educativos determinar cómo implicar a las familias en el apoyo al alumnado de bajo rendimiento. Las medidas, que incluyen actividades de aprendizaje cotidiano y orientación específica para estudiantes con necesidades especiales, se centran en la colaboración entre el centro educativo y las familias para mejorar los resultados del alumnado. En Luxemburgo (véase el ejemplo del país), las iniciativas en los hogares se integran en la estrategia más amplia de fomento de la lectura.

En **Luxemburgo**, el Ministerio de Educación, Infancia y Juventud coordina los foros familiares ⁽²⁷⁰⁾ como parte de sus servicios para la infancia y la familia. Estos foros apoyan a las familias desde las primeras etapas de la parentalidad y durante todo el desarrollo de los hijos por medio de actividades gratuitas y accesibles que fomentan la crianza, la lectura, el desarrollo del lenguaje y la inclusión. Centrados en el apoyo temprano y la participación activa

⁽²⁶⁴⁾ Programa “Lee a un niño” (Finlandia).

⁽²⁶⁵⁾ Iniciativa “Abuelas y abuelos lectores” (Finlandia).

⁽²⁶⁶⁾ Plataforma Unica (Italia).

⁽²⁶⁷⁾ Plataforma *e-Bichelchen* (Luxemburgo).

⁽²⁶⁸⁾ Programa *Devoirs faits*, Vademécum que explica el papel de las familias (Francia).

⁽²⁶⁹⁾ Ley de Educación (Lituania).

⁽²⁷⁰⁾ Foros familiares (Luxemburgo).

de las familias, los foros fomentan el diálogo inclusivo, la corrección y la orientación centrada en la familia. Entre las actividades de apoyo a la lectura y el aprendizaje figuran talleres, conferencias temáticas, sesiones introductorias, encuentros para familias (con o sin hijos), asesorías individuales y campañas de sensibilización, desarrolladas en colaboración con las familias. El objetivo es fomentar la confianza, el respeto mutuo y un entorno acogedor y sin prejuicios en todas las familias.

En Islandia, la Ley de prosperidad infantil ⁽²⁷¹⁾ establece un marco legal que garantiza la participación activa de las familias en la identificación y tratamiento de las necesidades de apoyo de sus hijos a través de servicios coordinados, con personal del centro educativo responsable de facilitar la colaboración entre las familias y los profesionales. Portugal también ha puesto en marcha medidas específicas para apoyar la cooperación inclusiva entre el centro educativo y la familia, en particular para las familias multilingües y migrantes. Entre ellos, se incluyen cursos de portugués gratuitos para familias extranjeras a través del programa “Lengua portuguesa de acogida”, que ayuda a las familias a apoyar mejor el aprendizaje de sus hijos y su integración en la comunidad educativa. Los equipos de mediadores también desempeñan un papel importante, pues refuerzan la comunicación entre los centros educativos y las familias en contextos socioculturalmente diversos ⁽²⁷²⁾.

En algunos sistemas educativos, los marcos legales apoyan la implicación de las familias. En la Comunidad flamenca de Bélgica (véase el ejemplo del país), tres asociaciones paraguas de familias institucionalizan la representación de las familias en la política educativa. El enfoque estructural es similar en Suecia, donde las Directrices generales sobre adaptaciones adicionales y apoyos especiales ⁽²⁷³⁾ de la Agencia Nacional de Educación recomiendan que los centros educativos impliquen a las familias en el diseño y la aplicación de medidas de apoyo para garantizar que se mantenga plenamente informados y participen activamente.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica**, tres asociaciones paraguas de familias legalmente reconocidas fomentan la participación de las familias en educación ⁽²⁷⁴⁾. Las organizaciones informan, apoyan y sensibilizan a las familias, a las asociaciones de padres y madres y a los consejos escolares. También representan los intereses de las familias en el Consejo de educación flamenco y contribuyen al desarrollo de políticas a petición del Gobierno flamenco. Los acuerdos de gestión trienales definen los objetivos estratégicos y operativos de estas asociaciones y abarcan tanto sus actividades principales como proyectos temáticos. Algunos ejemplos son la participación en la aplicación de las pruebas flamencas y el Plan de acción de lectura (véase el Capítulo 1). Cada año, las asociaciones acuerdan sus actividades y presentan un plan de trabajo anual para su aprobación por el gobierno. Además de la participación política formal, las organizaciones de familias de la comunidad flamenca difunden recursos y materiales de formación sobre temas como el desarrollo de la competencia lectora y las prácticas educativas inclusivas. Esta asociación estructurada refuerza la implicación de las familias en la política educativa, lo que contribuye a crear entornos de aprendizaje más favorables para todo el alumnado.

⁽²⁷¹⁾ [Ley n.º 86/2021 sobre la integración de los servicios en interés de la prosperidad de los niños \(Islandia\).](#)

⁽²⁷²⁾ [Resolución del Consejo de Ministros n.º 140/2024, de 17 Octubre \(Anexos 2.1 y 2.5\) por la que se aprueba el Plan “Saber más ahora” \(Portugal\).](#)

⁽²⁷³⁾ [Comentarios sobre consejos generales para trabajar con adaptaciones adicionales, apoyo especial y programas de acción, Agencia Nacional de Educación \(Suecia\).](#)

⁽²⁷⁴⁾ [Decreto sobre las ayudas económicas a las asociaciones de familias paraguas \(Comunidad flamenca de Bélgica\).](#)

7.5. Resumen

Los sistemas educativos europeos han desarrollado una serie de enfoques complementarios para ayudar a las familias a implicarse en el aprendizaje. Mientras que algunos sistemas han priorizado programas de formación estructurados y la provisión de material pedagógico, otros se han centrado en proporcionar un apoyo directo a la lectura mediante planes de distribución de libros e iniciativas de lectura en casa.

La inclusión es un tema recurrente en todos estos enfoques, con muchas iniciativas específicamente dirigidas a las familias desfavorecidas. Su objetivo es garantizar que las estrategias de implicación familiar no beneficien de forma desproporcionada a quienes ya tienen las herramientas para apoyar a sus hijos. Entre los esfuerzos clave destacan la provisión de materiales didácticos accesibles, el apoyo estructurado a las familias y el refuerzo de la colaboración entre las familias y los centros educativos. Además, algunos sistemas educativos han introducido manuales y documentos de orientación para que las familias desempeñen un papel activo en el itinerario educativo, sobre todo en el caso del alumnado que necesita apoyo adicional o adaptaciones.

Otro avance notable es el uso de plataformas digitales para apoyar la colaboración entre hogares y centros educativos. Estas herramientas facilitan la comunicación y ofrecen acceso a recursos educativos, orientación y actualizaciones en tiempo real. El uso de recursos multilingües pone de relieve la creciente necesidad de atender a familias diversas y migrantes y garantizar un acceso más equitativo a las medidas de apoyo.

Varios sistemas educativos fomentan asimismo las prácticas lectoras en el hogar, reconociendo así que la implicación de las familias continúa fuera de las actividades relacionadas con el centro educativo y debe abarcar la creación de un entorno de aprendizaje apropiado en casa. Sin embargo, el número de iniciativas dedicadas a la lectura y programas de libros a domicilio sigue siendo limitado. En muchos casos, el fomento de la lectura se integra en estrategias educativas más amplias en lugar de aplicarse como políticas independientes. En los sistemas descentralizados, la responsabilidad de tales iniciativas puede recaer en las autoridades regionales o locales.

Algunos sistemas han optado por priorizar las redes de bibliotecas y las herramientas digitales frente a la distribución de libros físicos.

Varios sistemas educativos han introducido mecanismos de evaluación para controlar la eficacia de las medidas de apoyo a las familias. Entre ellos se incluyen los sistemas formales de retroalimentación, los informes estructurados de las asociaciones de familias o el seguimiento regular a través de estrategias nacionales. No obstante, en la mayoría de los sistemas, la evaluación de la implicación familiar carece de una forma coherente y no se integra en revisiones más amplias de la política educativa.

Tomados en su conjunto, estos avances sugieren la existencia de un interés continuado en reforzar el papel de las familias en la mejora de las competencias básicas y en la lucha contra el bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias.

Glosario

Alumnado de bajo rendimiento: estudiantes cuyo rendimiento está por debajo de lo esperado en una o varias materias. El bajo rendimiento se puede expresar en términos absolutos (por ejemplo, una calificación baja) o relativos (por ejemplo, alumnado con un rendimiento inferior al de la mayoría de la clase o con resultados significativamente inferiores a la media de la clase). En el contexto del estudio PISA de la OCDE, se considera alumnado de bajo rendimiento a aquellos estudiantes de 15 años que no alcanzan el nivel 2 de competencia de PISA de la OCDE en cualquier área de las competencias básicas. Este nivel se considera el mínimo necesario para participar con éxito en la sociedad. La encuesta TIMSS de la IEA considera alumnado de bajo rendimiento a aquel que, en cuarto curso, no alcanza el nivel intermedio internacional (475 puntos).

Alumnado desfavorecido y/o en riesgo de discriminación: estudiantes cuyas circunstancias familiares, sociales o económicas, características personales o antecedentes culturales dificultan su acceso y la igualdad de oportunidades en la educación formal. Se incluye aquí también al alumnado con riesgo de bajo rendimiento, abandono escolar y abandono temprano de la educación y la formación, así como estudiantes que puedan sufrir discriminación basada en características individuales como su género, origen nacional o étnico, religión, discapacidad, etc.

Apoyo al aprendizaje: estrategias adoptadas para responder a las necesidades de aprendizaje del alumnado con el fin de lograr los resultados de aprendizaje esperados. Sitúa al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje y ofrece soluciones (personalizadas o no) que respondan a sus necesidades específicas.

Asistente de enseñanza: persona que ayuda al profesorado en sus responsabilidades de instrucción. Los asistentes de enseñanza pueden ayudar en el aula o actuar como único instructor de una clase o grupo de estudiantes. A esta figura también se la conoce como “ayudante del profesorado” o “asistente educativo”.

Autoridades de nivel superior: se refiere al nivel más alto de autoridad con responsabilidad en materia de educación en un país determinado, generalmente con competencia a nivel nacional (estatal). En Bélgica, Alemania, España y Suiza, las *communautés*, los *Länder*, las comunidades autónomas y las regiones/cantones lingüísticos, respectivamente, son totalmente responsables o comparten la responsabilidad con el nivel estatal en todas o la mayoría de las áreas relacionadas con la educación. Estas administraciones se consideran la autoridad de máximo nivel para las áreas en las que ostentan la responsabilidad, mientras que para aquellas áreas en las que comparten la responsabilidad con el nivel nacional (estatal), ambas se consideran autoridades de nivel superior.

Autoridades locales: responsables de unidades territoriales por debajo del nivel regional. Las autoridades locales las pueden conformar representantes elegidos democráticamente o ser divisiones administrativas de las autoridades centrales.

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE): la clasificación internacional de referencia para organizar los programas educativos y las cualificaciones relacionadas por niveles y ámbitos. Se desarrolló para facilitar la comparación entre países de las estadísticas e indicadores educativos gracias a sus definiciones uniformes acordadas a nivel internacional. Esta clasificación abarca todas las oportunidades de aprendizaje organizadas y sostenidas en el tiempo para niños, jóvenes y adultos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, independientemente de las instituciones u organizaciones que las proporcionen o la forma en la que se impartan.

CINE 2011(UNESCO Institute for Statistics, 2012), la clasificación actual, tiene nueve niveles, que van desde CINE 0 (educación infantil) hasta CINE 8 (doctorado o un nivel equivalente).

Los niveles contemplados en este informe son CINE 1 y CINE 2, cuyas características clave son las siguientes.

CINE 1: educación primaria

Durante la educación primaria, las actividades de aprendizaje y educativas están diseñadas para que el alumnado desarrolle las habilidades fundamentales de lectura, escritura y matemáticas (es decir, la alfabetización en lectoescritura y matemáticas).

Establece una base para el aprendizaje y una comprensión sólidas de las principales áreas de conocimiento y fomenta el desarrollo personal, preparando así al alumnado para la primera etapa de la educación secundaria. Se trata de un aprendizaje básico con poco, o ningún, grado de especialización.

Normalmente, el único requisito para acceder a este nivel es la edad, que suele estar entre los 5 y los 7 años. Este nivel abarca generalmente seis años, aunque su duración puede variar entre los cuatro y los siete años. De este modo, el alumnado suele terminar esta etapa a los 10-12 años.

CINE 2: primera etapa de la educación secundaria

Los programas de nivel CINE 2, primera etapa de la educación secundaria, se basan en los procesos fundamentales de enseñanza y aprendizaje que comienzan en el nivel CINE 1. El objetivo educativo es sentar las bases para el aprendizaje permanente y el desarrollo personal, preparando al alumnado para oportunidades educativas posteriores. Los programas de este nivel se suelen organizar en torno a currículos orientados a las materias, con conceptos teóricos en una amplia variedad de ellas.

Algunos sistemas educativos ofrecen programas de formación profesional de nivel CINE 2 que proporcionan competencias relevantes para el empleo.

CINE 2 comienza tras haber cursado de 4 a 7 años de educación CINE 1. El alumnado suele acceder al nivel CINE 2 entre los 10 y los 13 años (si bien la edad más común son los 12 años). De este modo, el alumnado suele terminar esta etapa a los 14-16 años.

Competencia: la Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente define “las competencias como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes, en las que:

- los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos;
- las habilidades se definen como la capacidad y destreza para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados;
- las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones”⁽²⁷⁵⁾.

Competencias básicas: las competencias básicas se entienden en este informe según lo detallado en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de la OCDE, que mide la capacidad de los estudiantes de 15 años de utilizar sus conocimientos y habilidades en lectura, matemáticas y ciencias para afrontar retos de la vida real.

Currículo: documento rector oficial emitido por las administraciones de nivel superior que contiene planes de estudio o cualquiera de los siguientes elementos: contenidos de aprendizaje, objetivos de aprendizaje, objetivos de logro, directrices sobre la evaluación del alumnado o programaciones. En algunos sistemas educativos, los currículos tienen en cuenta los decretos legales específicos. Un sistema educativo puede tener en vigor más de un currículo o documento rector, y el nivel de obligatoriedad puede variar, pues contienen consejos, recomendaciones o reglamentos. Sea cual sea el nivel de obligación, todos establecen un marco básico dentro del cual los centros educativos desarrollan su propia enseñanza para satisfacer las necesidades del alumnado.

⁽²⁷⁵⁾ Recomendación del Consejo, de 22 mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2018/C, 189/01.

Desarrollo profesional continuo (DPC): formación interna que permite al profesorado ampliar, desarrollar y actualizar sus conocimientos, competencias y actitudes. Puede ser formal o informal e incluir tanto una formación basada en materias como pedagógica. Los formatos pueden incluir cursos, seminarios, talleres, programas de grado, observaciones y reflexiones entre iguales o por cuenta propia, apoyo de redes de docentes y visitas de observación. En determinados casos, las actividades de DPC pueden resultar en cualificaciones complementarias.

Documentos rectores: diferentes tipos de documentos oficiales que contienen reglamentos, directrices y/o recomendaciones para las instituciones educativas.

Estrategia (u otra política importante): documento oficial elaborado por administraciones de nivel superior con la intención de alcanzar un objetivo general. Una estrategia puede comprender una visión, identificar objetivos y metas (cualitativos y cuantitativos), describir procesos, autoridades y responsables, identificar fuentes de financiación, formular recomendaciones, etc. Según el sistema educativo, las estrategias pueden ser documentos específicos con el nombre “estrategia” o bien otro tipo de documento(s) que describa un plan equivalente a una estrategia sin llevar necesariamente ese título.

Evaluación de diagnóstico: proceso para la identificación de las áreas de dificultades de aprendizaje/debilidades del alumnado en una materia o destreza, así como sus causas (Esomonu y Eleje, 2020). Los resultados de las evaluaciones de diagnóstico “proporcionan información sobre el dominio del alumnado de los conocimientos y competencias previos relevantes, así como de las ideas preconcebidas o erróneas sobre el material” (Ketterlin-Geller y Yovanoff, 2009). Con esta información, el profesorado puede responder mejor a las necesidades del alumnado.

Flexibilidad horizontal: flexibilidad del tiempo de instrucción disponible cuando las autoridades educativas de nivel superior fijan un número total de horas lectivas para una combinación de materias obligatorias dentro de un mismo curso. Son las autoridades locales o los propios centros educativos

quienes deciden cuánto tiempo se asigna a cada materia.

Flexibilidad vertical: forma de flexibilidad de la enseñanza que se produce cuando las autoridades educativas centrales indican el número total de horas de una materia que se imparte en más de un curso, sin especificar cómo deben distribuirse dichas horas.

Formación inicial del profesorado (FIP): formación previa al empleo cuyo objetivo es proporcionar a los futuros docentes las competencias profesionales básicas y que estos desarrollen las actitudes necesarias para su papel y responsabilidades futuras. Los programas de FIP abarcan materias académicas generales y formación profesional (pedagogía, métodos de enseñanza y funciones). La FIP, que puede incluir experiencia docente a través de prácticas en centros educativos, la suelen impartir universidades y centros de enseñanza/educación.

Herramientas de evaluación: los medios adecuados para aplicar un método de evaluación determinado. Por ejemplo, para los exámenes escritos se suelen utilizar evaluaciones sumativas, mientras que para las presentaciones orales o la participación en clase se suele optar por evaluaciones formativas.

Inclusión (educación inclusiva): enfoque que valora la diversidad y busca ofrecer los mismos derechos y oportunidades a todos. En el ámbito de la educación, el objetivo de las políticas inclusivas es que todo el alumnado alcance su pleno potencial. Para ello, buscan proporcionar una educación de calidad en entornos ordinarios, con especial atención al alumnado en riesgo de exclusión y con bajo rendimiento, así como diseñar formas de apoyarlos que respondan con flexibilidad a las circunstancias y necesidades de todo el alumnado, también mediante enfoques individualizados, apoyo específico y cooperación con las familias y las comunidades locales (Comisión Europea, 2020).

Necesidades educativas especiales (NEE): serie de necesidades que incluyen discapacidades, tanto físicas como mentales, y deficiencias cognitivas y educativas. Se reconoce que un niño tiene necesidades educativas especiales si no puede beneficiarse de la educación escolar disponible para los niños de su misma edad sin contar con apoyo adicional o adaptaciones en el contenido de los estudios (Braun, 2020).

Objetivos medibles: objetivos cuantitativos/numéricos. Se suelen expresar como porcentajes o números que se deben alcanzar.

Política o medida de política: reglamentos, recomendaciones, directrices, herramientas y acciones (incluidos el seguimiento y la evaluación), así como financiación que contribuyen a alcanzar objetivos de interés público.

Profesorado especializado en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje (docentes especialistas): docentes que han recibido una formación especial (ya fuera durante la formación inicial del profesorado o como parte de su desarrollo profesional continuo) sobre cómo identificar y apoyar al alumnado con dificultades de aprendizaje. En ocasiones, estos docentes solo dan clase al alumnado de bajo rendimiento (es decir, actúan como “profesorado de apoyo”).

Pruebas nacionales: pruebas realizadas bajo la responsabilidad de la autoridad educativa de nivel superior durante los niveles CINE 1-3. Las autoridades de nivel superior deciden los procedimientos de aplicación y calificación de estas pruebas, así como la determinación de los contenidos y la interpretación y uso de los resultados. El alumnado realiza las pruebas en condiciones similares y las pruebas se puntúan de forma coherente. Las pruebas nacionales son independientes y a menudo adicionales a los exámenes que se realizan al final de un nivel CINE u otras pruebas sumativas. Las pruebas diseñadas a nivel del centro educativo sobre la base de un marco de referencia diseñado a nivel central no se consideran pruebas nacionales estandarizadas. Las encuestas internacionales como el estudio PISA tampoco, aunque los resultados se pueden utilizar con fines nacionales.

Seguimiento: proceso de recopilación y análisis de información para comprobar el rendimiento del sistema en relación con los objetivos y las normas. Este análisis permite que se realicen los cambios necesarios. Los datos utilizados pueden incluir, por ejemplo, resultados de autoevaluaciones del centro educativo o de inspecciones, exámenes externos u otras evaluaciones nacionales, indicadores de rendimiento o resultados de las evaluaciones internacionales (PIRLS, TIMSS, PISA, etc.).

Tutorías individualizadas: estrategia de apoyo al aprendizaje en la que un docente (o asistente de enseñanza) enseña o presta apoyo al aprendizaje a un único estudiante.

Referencias

- Alieva, A. (2021) *Parental involvement in formal education*. NESET ad hoc question No. 1/2021. Disponible en: <https://nesetweb.eu/en/resources/library/parental-involvement-in-formal-education/> (Consulta: 11 de junio de 2025).
- Andersen, S.C., Humlum, M.K. y Nandrup, A.B. (2016) 'Increasing instruction time in school does increase learning', *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 113(27), pp. 7481–7484. Disponible en: <https://doi.org/10.1073/pnas.1516686113>.
- Bal, A.P. (2016) 'The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements', *Eurasian Journal of Educational Research*, (63), pp. 185-204. Disponible en: <https://doi.org/10.14689/EJER.2016.63.11>.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998) 'Assessment and Classroom Learning', *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7–74. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
- Blank, R.K. (2013) 'Science instructional time is declining in elementary schools: What are the implications for student achievement and closing the gap?', *Science Education*, 97, pp. 830–847.
- Blaskó, Zs., da Costa, P. y Schnepf, S.V. (2021) *Learning Loss and Educational Inequalities in Europe: Mapping the Potential Consequences of the COVID-19 Crisis*. IZA Discussion Paper No. 14298. IZA – Institute of Labor Economics. Disponible en: <https://docs.iza.org/dp14298.pdf>
- Blömeke, S. y Kaiser, G. (2017) 'Understanding the Development of Teachers' Professional Competencies as Personally, Situationally and Socially Determined', in Clandinin, D. y Husu, J., *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. SAGE Publications. Disponible en: <https://doi.org/10.4135/9781526402042>.
- Blömeke, S., Olsen, R.V. y Suhl, U. (2016) 'Relation of Student Achievement to the Quality of Their Teachers and Instructional Quality', en T. Nilsen y J.-E. Gustafsson (eds) *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes: Relationships Across Countries, Cohorts and Time*. Cham: Springer International Publishing, pp. 21–50. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8_2.
- Borko, H. (2004) 'Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain', *Educational Researcher*, 33(8), pp. 3–15. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- Bouguen, A., Grenet, J. y Gurgand, M. (2017) *Does class size influence student achievement?* IPP Policy brief n°28. París: Institut des Politiques Publiques (IPP).
- Braun, A.M.B. (2020) *Referral and Identification of Special Educational Needs*. Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education ED/GEMR/MRT/2020/P1/3. París: UNESCO.
- Bressoux, P., Lima, L. y Monseur, C. (2019) 'Reducing the number of pupils in French first-grade classes: Is there evidence of contemporaneous and carryover effects?', *International Journal of Educational Research*, 96, pp. 136–145. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.10.006>.
- Carlana, M. y La Ferrara, E. (2021) 'Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic', (21). Disponible en: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3777556>.
- Comisión Europea (2020) 'ET2020 Working Group on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination through Education 2016-2018: Elements of a Policy Framework'. Disponible en: <https://www.european->

agency.org/sites/default/files/news/news-files/Elements%20of%20a%20Policy%20Framework%20Final.docx (Consulta: 25 de marzo de 2025).

Comisión Europea (2022a) 'Commission Staff Working Document accompanying the Proposal for a Council Recommendation on pathways to school success'. SWD/2022/176 final. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=CELEX:52022SC0176> (Consulta: 28 de marzo de 2025).

Comisión Europea (2022b) *Monitor de la Educación y la Formación 2022*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea (2024) *The future of European competitiveness: Report by Mario Draghi*. Disponible en: https://commission.europa.eu/topics/eu-competitiveness/draghi-report_en (Consulta: 18 de marzo de 2025).

Comisión Europea (2025a) 'Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre el Plan Estratégico para la Enseñanza de las CTIM: competencias para la competitividad y la innovación. COM(2025) 89 final.

Comisión Europea (2025b) 'Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre el Plan de Acción sobre Competencias básicas. COM(2025) 88 final.

Comisión Europea (2025c) 'Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre La Unión de las Competencias'. COM(2025) 90 final.

Comisión Europea (2025d) *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: La Unión de las Competencias*. COM(2025) 90 final. Bruselas: Comisión Europea, p. 21. Disponible en: <https://op.europa.eu/publication-detail/>

/publication/5c5c5399-fa8a-11ef-b7db-01aa75ed71a1.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017) *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2019) *La educación digital en los centros educativos en Europa*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2020) *Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021) *El profesorado en Europa: carreras, desarrollo y bienestar*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2022a) *El aprendizaje de las matemáticas y las ciencias en educación escolar: logros y motivación*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2022b) *La informática en la educación escolar en Europa*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2022c) *Apoyo al alumnado refugiado de Ucrania en la educación escolar y superior en Europa*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2023a) *La promoción de la diversidad y la inclusión en centros educativos de Europa*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2023b) *Indicadores estructurales para el seguimiento de los sistemas educativos y de formación en Europa - 2023*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2024) *Equity in school and higher education, Eurydice data and visuals*. Disponible en: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/equity> (Consulta: 28 de enero de 2025).
- Comisión Europea: Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (2022a) *Education and training monitor 2022 – Comparative report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/117416>.
- Comisión Europea: Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura et al. (2022) *Key competences for all – Policy design and implementation in European school education – Final report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/1951>.
- Comisión Europea: Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (2022b) *Avances hacia la consecución del Espacio Europeo de Educación – Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/059480>.
- Comisión Europea: Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (2024a) *Education and Training monitor 2024 – Comparative report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/815875>.
- Comisión Europea: Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (2024b) *Roadmap for ensuring school success for all – A practical ‘living’ guide for the implementation of the Council Recommendation on Pathways to School Success – Thematic report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Crato, N. y Patrinos, H.A. (2025) ‘PIRLS 2021 y PISA 2022 Statistics Show How Serious the Pandemic Losses Are’, en N. Crato y H.A. Patrinos (eds) *Improving National Education Systems After COVID-19: Moving Forward After PIRLS 2021 y PISA 2022*. Cham: Springer (Evaluating Education: Normative Systems and Institutional Practices), pp. 1–15.
- Darling-Hammond, L. et al. (2017) ‘Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness’, *Education Policy Analysis Archives*, 13(42). Disponible en: <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>.
- Desforges, C. y Abouchaar, A. (2003) *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Research Report No 433. Nottingham: Department for Education and Skills. Disponible en: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6305/1/rr433.pdf> (Consulta: 1 April 2025).
- Dietrichson, J. et al. (2017a) ‘Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis’, *Review of Educational Research*, 87(2), pp. 243–282. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>.
- Dietrichson, J. et al. (2017b) ‘Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis’, *Review of Educational Research*, 87(2), pp. 243–282. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>.
- EACEA/Eurydice (2009) *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eklöf, H. y Nyroos, M. (2013) ‘Pupil perceptions of national tests in science: perceived importance, invested effort, and test anxiety’, *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), pp. 497–510.
- Epstein, J.L. (2011) *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. 2nd Edition. Nueva York: Routledge. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9780429494673>.

- Esomonu, N.P.-M. y Eleje, L.I. (2020) 'Effect of Diagnostic Testing on Students' Achievement in Secondary School Quantitative Economics', *World Journal of Education*, 10(3), pp. 178–187. Disponible en: <https://doi.org/10.5430/wje.v10n3p178>.
- Eveleigh, F. (2010) 'The Role of Assessment in Effective Pedagogy in Primary Mathematics', *Matematika 4*, pp. 10–17.
- Filges, T., Sonne-Schmidt, C.S. y Nielsen, B.C.V. (2018) 'Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools: a systematic review', *Campbell Systematic Reviews*, 14, pp. 1–107. Disponible en: <https://doi.org/10.4073/csr.2018.10>.
- Fischer, N., Theis, D. y Zücher, I. (2014) 'Narrowing the Gap? The Role of All-Day Schools in Reducing Educational Inequality in Germany', *International Journal for Research on Extended Education*, 2(1), pp. 79–96.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011) 'Exploring inclusive pedagogy', *British Educational Research Journal*, 37(5), pp. 813–828. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.
- Fredriksson, P., Öckert, B. y Oosterbeek, H. (2011) 'Long-Term Effects of Class Size', *Quarterly Journal of Economics*, 128. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/qje/qjs048>.
- Gajderowicz, T. et al. (2024) *The Learning Crisis: Three Years After COVID-19*. IZA Discussion Paper No. 17550. IZA – Institute of Labor Economics. Disponible en: <https://docs.iza.org/dp17550.pdf> (Consulta: 30 January 2025).
- Goddard, Y.L., Goddard, R.D. y Tschannen-Moran, M. (2007) 'A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools', *Teachers College Record*, 109(4), pp. 877–896. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>.
- Goodall, J. y Montgomery, C. (2013) 'Parental involvement to parental engagement: a continuum', *Educational Review*, 66(4), pp. 399–410. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>.
- Gortazar, L., Hupkau, C. y Roldán-Monés, A. (2024) 'Online tutoring works: Experimental evidence from a program with vulnerable children', *Journal of Public Economics*, 232, p. 105082. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2024.105082>.
- Gouédard, P. et al. (2020) 'Curriculum reform: A literature review to support effective implementation', *OECD Education Working Papers*, No. 239. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en>.
- Groenewald, E. et al. (2024) 'Examining the Effectiveness of Differentiated Instruction in Enhancing Student Learning Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis', 1, pp. 255–261.
- Gust, S., Hanushek, E.A. y Wößmann, L. (2024) 'Global universal basic skills: Current deficits and implications for world development', *Journal of Development Economics*, 166(January 2024). Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jdevco.2023.103205>.
- Hanushek, E.A. y Wößmann, L. (2019) *The economic benefits of improving educational achievement in the European Union: An update and extension*. EENEE Analytical Report 39. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/211582>.
- Harris, A. y Goodall, J. (2008) 'Do parents know they matter? Engaging all parents in learning', *Educational Research*, 50(3), pp. 277–289. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>.
- Henderson, A.T. y Mapp, K.L. (2002) *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual Synthesis 2002*. Austin, Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools SEDL. Disponible en: <https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf> (Consulta: 1 de abril de 2025).

- Jackson, C.K., Johnson, R.C. y Persico, C. (2016) 'The Effects of School Spending on Educational and Economic Outcomes: Evidence from School Finance Reforms', *The Quarterly Journal of Economics*, 131(1), pp. 157–218. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/qje/qjv036>.
- Jackson, C.K., Rockoff, J.E. y Staiger, D.O. (2014) 'Teacher Effects and Teacher-Related Policies', *Annual Review of Economics*, 6(agosto de 2014), pp. 801–825. Disponible en: <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040845>.
- Jakubowski, M., Gajderowicz, T. y Patrinos, H. (2024) *COVID-19, School Closures, and Student Learning Outcomes: New Global Evidence from PISA*. GLO Discussion Paper, No. 1372. Global Labor Organization (GLO). Disponible en: <https://www.econstor.eu/handle/10419/281116> (Consulta: 23 de enero de 2025).
- James, M. (2010) 'An Overview of Educational Assessment', in P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (eds) *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*. Oxford: Elsevier, pp. 161–171. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01713-9>.
- Jensen, V.M. (2013) 'Working longer makes students stronger? The effects of ninth grade classroom hours on ninth grade student performance', *Educational Research*, 55(2), pp. 180–194. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.801244>.
- Ketterlin-Geller, L.R. y Yovanoff, P. (2009) 'Diagnostic Assessments in Mathematics to Support Instructional Decision Making', *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(16).
- Lakhno, M. (2023) 'What Is a Policy Framework? An Attempt at Conceptualization', *Sociální studia / Social Studies*, 20. Disponible en: <https://doi.org/10.5817/SOC2023-35675>.
- Lavy, V. (2015) 'Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries', *The Economic Journal*, 125(588), pp. F397–F424. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/ecoj.12233>.
- Letta, E. (2024) *Much more than a Market. Speed, security, solidarity: Empowering the Single Market to deliver a sustainable future and prosperity for all EU citizens*. Disponible en: <https://www.consilium.europa.eu/media/ny3j24sm/much-more-than-a-market-report-by-enrico-letta.pdf> (Consulta: 18 de marzo de 2025).
- Letzel-Alt, V. y Pozas, M. (2023) *Differentiated Instruction Around the World: Exploring Differentiated Instructional Practice in General School Education*. Münster/Nueva York: Waxmann Verlag. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.31244/9783830997023>.
- Leuven, E. y Oosterbeek, H. (2018) *Class size and student outcomes in Europe*. EENEE Analytical Report No. 33. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: 10.12766/28340.
- Maldonado, J.E. y De Witte, K. (2022) 'The effect of school closures on standardised student test outcomes', *British Educational Research Journal*, 48(1), pp. 49–94. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/berj.3754>.
- Muho, A. y Taraj, G. (2022) 'Impact of Formative Assessment Practices on Student Motivation for Learning the English Language', *International Journal of Education and Practice*, 10(1), pp. 25–41.
- Nardi, P. (2023) *Improving National Education Systems after COVID-19: The Role of Equity-Focused Governance and Systemic Reform*. OECD Education Working Papers No. 287. París: OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/0832cb6e-en>.
- Nickow, A., Oreopoulos, P. y Quan, V. (2020) 'The impressive effects of tutoring on preK-12 learning: a systematic review and meta-analysis of the experimental evidence.', (27476). Disponible en: <http://www.nber.org/papers/w27476>.
- OCDE (2012a) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and*

- Schools. París: OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OCDE (2012b) *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. París: OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264176232-en>.
- OCDE (2019) *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. París: OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OCDE (2020) *Curriculum Overload: A Way Forward*. París: OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.
- OCDE (2021a) *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*. París: OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>.
- OCDE (2021b) *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*. TALIS. París: OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>.
- OCDE (2023a) *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. París: OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- OCDE (2023b) *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. París: OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- OCDE (2024) *An Evolution of Mathematics Curriculum: Where It Was, Where It Stands and Where It Is Going*. París: OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/0ffd89d0-en>.
- OCDE (2025) *The OECD Learning Compass 2030*. Disponible en: <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html> (Consulta: 1 de abril de 2025).
- Ozan, C. y Kincal, R.Y. (2018) 'The Effects of Formative Assessment on Academic Achievement, Attitudes toward the Lesson, and Self-Regulation Skills', *International Journal of Assessment and Evaluation*, 28(1), pp. 17–31.
- Papay, J.P. y Kraft, M.A. (2015) 'Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement', *Journal of Public Economics*, 130, pp. 105–119. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>.
- Priestley, M. et al. (eds) (2021) *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice Within and Across Diverse Contexts*. Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Schnepf, S.V. et al. (eds) (2024) *The pandemic, socioeconomic disadvantage and learning outcomes: Cross-national impact analyses of education policy reforms*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Schuepbach, M. (2015) 'Effects of extracurricular activities and their quality on primary school-age students' achievement in mathematics in Switzerland', *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), pp. 279–295. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.929153>.
- Schütz, G., Ursprung, H.W. y Wößmann, L. (2008) 'Education Policy and Equality of Opportunity', *KYKLOS*, 61(2), pp. 279–308.
- Seidlitz, A. y Zierow, L. (2022) *The Impact of All-Day Schools on Student Achievement – Evidence from Extending School Days in German Primary Schools*. CESifo Working Paper No. 8618. Múnich: Munich Society for the Promotion of Economic Research - CESifo GmbH.
- Shimizu, Y. y Vithal, R. (eds) (2023) *Mathematics Curriculum Reforms Around the World: The 24th ICMI Study*. Cham: Springer. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13548-4>.
- Thum-Thysen, A., Cravetto, R. y Varchola, J. (2021) *Investing in People's Competences – A Cornerstone for Growth and Wellbeing in the EU*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea (European Economy Discussion Papers, Discussion Paper 139).

- Traphagen, K. (2011) *Strengthening science education: The power of more time to deepen inquiry and engagement*. Washington, DC: National Center on Time and Learning.
- UNESCO (2017) *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. París: UNESCO. Disponible en: <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>.
- UNESCO (2018) *Global Education Monitoring Report 2018: Gender Review – Meeting Our Commitments to Gender Equality in Education*. París: UNESCO Publishing. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261593>.
- UNESCO (2024) *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*. París: UNESCO Publishing. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>.
- UNESCO Institute for Statistics (2012) *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNICEF Montenegro (2023) *Upućivanje porodica na program „Brižne porodice“*. Crna Gora: UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/montenegro/izvjestaji/upu%C4%87ivanje-porodica-na-program-%E2%80%9Ebri%C5%BEneporodice> (Consulta: 1 de abril de 2025).
- Valiandes, S. (2015) ‘Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness’, *Studies in Educational Evaluation*, 45, pp. 17–26. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>.
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008) ‘A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning’, *Teaching and Teacher Education*, 24(1), pp. 80–91. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>.
- Weißenrieder, J. et al. (2015) ‘Scaling CPD through professional learning communities: development of teachers’ self-efficacy in relation to collaboration’, *ZDM*, 47(1), pp. 27–38. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0673-8>.
- Wößmann, L. (2015) ‘The economic case for education’, *Education Economics*, 24(1), pp. 3–32. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1059801>.
- Yeşil Dağlı, Ü. (2019) ‘Effect of increased instructional time on student achievement’, *Educational Review*, 71(4), pp. 501–517. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441808>.
- Ziernwald, L., Hillmayr, D. y Holzberger, D. (2022) ‘Promoting High-Achieving Students Through Differentiated Instruction in Mixed-Ability Classrooms—A Systematic Review’, *Journal of Advanced Academics*, 33(4), pp. 540–573. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>.

Anexo: marcos de políticas estratégicos

Este anexo proporciona la información con la que se diseñó la Figura 1.1 del Capítulo 1. Para obtener más información, véase el análisis de las Secciones 1.1, 1.2 y 1.3.

Sistema educativo	Tipos de marcos de políticas de nivel superior	
	Marco de políticas amplio de nivel superior	Marco de políticas específico de nivel superior
BE fr	Decreto por el que se establece el expediente de apoyo al estudiante (DACCE)	
BE de	No se ha informado de ningún marco de políticas	
BE nl		Plan de acción para la lectura de la Comunidad flamenca de Bélgica Plan de acción lingüística/El año escolar del neerlandés. Comunidad flamenca de Bélgica
BG	Marco estratégico para el desarrollo de la educación, la formación y el aprendizaje 2021-2030 Estrategia nacional para la igualdad, inclusión y participación del pueblo gitano 2021-2030	
CZ	Estrategia para la política educativa de la República Checa hasta 2030+ Plan a largo plazo para la educación y el desarrollo del sistema educativo 2023-2027	
DK	Acuerdo sobre el futuro sistema de evaluación y valoración en los centros de educación primaria	Programa de calidad para centros de educación primaria
DE	Programa Startchancen Plan de acción STEM 2.0	
EE	Estrategia de educación 2021-2035	
IE	Estrategia de alfabetización, alfabetización numérica y alfabetización digital 2024-2033 Programa Igualdad de oportunidades en los centros educativos (DEIS) (refundido)	
EL	Instrucciones pedagógicas para las materias de educación primaria del curso escolar 2024-2025	
ES	Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo (PROA+)	Programa de cooperación territorial de refuerzo de la competencia matemática, en el ejercicio presupuestario 2024 y Programa de cooperación territorial de refuerzo de la competencia lectora, en el ejercicio presupuestario 2024
FR		Plan français Plan de acción "Choque de conocimientos para elevar el nivel educativo"
HR	Plan nacional para el desarrollo del sistema educativo hasta 2027	
IT	"Agenda sur", programa estatal 2021-2027 "Agenda norte", programa estatal 2021-2027	
CY		Programa de refuerzo para la lectura funcional
LV	Directrices para el desarrollo de la educación: "Competencias con futuro para la sociedad del futuro" 2021-2027	
LT	Programa de desarrollo educativo 2021-2030 Estrategia estatal de progreso "Visión de Lituania para el futuro: 'Lituania 2050'"	
LU	No se ha informado de ningún marco de políticas	
HU	Estrategia de educación pública 2021-2030	
MT	Transformar la educación para ver el futuro: Estrategia nacional de educación 2024-2030	

Sistema educativo	Tipos de marcos de políticas de nivel superior	
	Marco de políticas amplio de nivel superior	Marco de políticas específico de nivel superior
NL		Plan rector para las competencias básicas
AT		Programa de lectura
PL	Estrategia de competencias integradas 2030	
PT	"Aprender más ahora: recuperación y mejora del aprendizaje"	Pruebas de seguimiento del aprendizaje en 4.º y 6.º curso
RO	Programa nacional "Colegio después del colegio"	
SI	No se ha informado de ningún marco de políticas	
SK	Estrategia para la juventud de la República Eslovaca para el periodo 2021-2028 Plan de acción nacional de garantía de la infancia europea hasta 2030	
FI	Una Finlandia fuerte y comprometida - la visión del Gobierno	Estrategia nacional de lectura 2030
SE	Estrategia STEM de Suecia - de la educación preescolar a los estudios de postgrado 2025-2035	Esfuerzos para reforzar la lengua y las matemáticas
AL	Estrategia nacional de educación 2021-2026	
BA	Estándares de rendimiento del alumnado en lengua, matemáticas, ciencias naturales e informática Estrategia para el desarrollo de la educación preescolar, primaria y secundaria en la República Srpska para el periodo 2022-2030	
CH	No se ha informado de ningún marco de políticas	
IS	Política educativa 2030: primer plan de acción (Islandia)	Plan de acción para la lengua islandesa 2024-2026
ME	Estrategia de reforma educativa 2025-2035	
NO	Libro blanco 2023-2024 "Centros educativos más prácticos: mejor aprendizaje, motivación y bienestar en los cursos 5-10"	
RS	Estrategia para el desarrollo de la educación en Serbia para 2030	
TR	Plan Estratégico 2024-2028 del Ministerio de Educación Nacional de Turquía	

Agradecimientos

AGENCIA EJECUTIVA EUROPEA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Plataformas, estudios y análisis

Boulevard Simon Bolivar 34 (Unidad A6)
1000 Bruselas
BÉLGICA

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

Editor jefe

Peter Birch

Autores

Teodora Parveva (coordinadora), Anna Horvath, Snezhina Petrova, Emmanuel Sigalas

con la contribución de Matthias Franz

Gráficos

Patrice Brel

Coordinadoras de la producción

Gisèle De Lel y Maialen Pérez Fernández de Retana

UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

ALBANIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sports
Rruga e Durrësit, N. ° 23
1001 Tirana
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
Experta: Egest Gjokuta

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung
Abt. Bildungsstatistik und -monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Viena
Contribución de la unidad:
Experta: Alexandra Kristinar-Wojnesitz

BÉLGICA

Unité Eurydice de la Communauté française
Administration Générale de l'Enseignement
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Avenue du Port 16 (Oficina 3P25)
1080 Bruselas
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
Expertos: responsabilidad colectiva

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/Afdeling Strategische
Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Bruselas
Contribución de la unidad: Department of Education and Training, Flanders
Expertos: Katrien Vercruyssen, Goedele Avau, Elke Peeters, Sanne Noël

Eurydice Ostbelgien
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
Expertos: Lydia Barts, Sébastien Labiaux, Neil Bogaerts, Stephanie Palm

BOSNIA Y HERZEGOVINA

Ministry of Civil Affairs
Education Sector
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva de las instituciones
competentes
Expertos: representantes de todas las instituciones competentes

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15 Graf Ignatiev Street
1000 Sofía
Contribución de la unidad: Eurydice Unit
Expertos: Ángel Valkov, Marchela Mitova

CROACIA

Agency for Mobility and EU Programmes
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
Expertos: responsabilidad colectiva

CHIPRE

Eurydice Unit
Ministry of Education, Sport and Youth
Kimonos y Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la unidad: Christiana Haperi
Experto: Ioannis Ioannou (Department of Secondary General Education)

REPÚBLICA CHECA

Eurydice Unit
Czech National Agency for International Education and Research
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praga 1
Contribución de la unidad: Jana Halamová, Andrea Lajdová;
Experta: Daniela Němcová (MEYS)

DINAMARCA

Eurydice Unit
Ministry of Higher Education and Science
Danish Agency for Higher Education and Science
Haraldsgade 53
2100 Copenhagen Ø
Contribución de la unidad: Pauline Enggaard Jakobsen (jefa de unidad, Danish
Agency for Higher Education and Science)
Expertos: Danish Agency of Education and Quality

ESTONIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Munga 18
50088 Tartu
Contribución de la unidad: Inga Kukk (coordinadora, Ministry of Education and
Research)
Experta: Sandra Fomotskin (Ministry of Education and Research)

FINLANDIA

Eurydice Unit
Finnish National Agency for Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribución de la unidad: Siru Korkala, Hanna Laakso, Petra Packalen

FRANCIA

Eurydice Unit
Directorate of Evaluation, Forecasting and Performance Monitoring
Ministry of National Education, Higher Education and Research
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
Experto: Robin Bosdeveix

ALEMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlín

GRECIA

Hellenic Eurydice Unit
 Directorate for European and International Affairs
 Ministry of Education, Religious Affairs and Sports
 Andrea Papandreou 37 (oficina 2172)
 151 80 Maroussi (Attiki)
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
 Expertos: Polyxeni BILLA, Institute of Educational Policy

HUNGRÍA

Hungarian Eurydice Unit
 Educational Authority
 19-21 Maros Street
 1122 Budapest
 Contribución de la unidad: Eurydice Unit Hungary
 Experta: Szemenyei Mariann

ISLANDIA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Children
 Borgartún 33
 105 Reikiavik
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
 Expertas: Steinunn Halldórsdóttir, Hulda Herjólfsdóttir Skogland

IRLANDA

Eurydice Unit
 Department of Education and Youth
 International Section
 Marlborough Street
 Dublín 1
 D01, RC96
 Contribución de la unidad: Sinéad Ní Thuathail
 Expertos: Amanda Geary (inspectora sénior de educación secundaria), Jason Kelly (inspector jefe adjunto)

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
 Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
 Agenzia Erasmus+
 Via Cesare Lombroso 6/15
 50134 Florencia
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
 Expertos: Ministero dell'Istruzione e del Merito. Per la DG per gli Affari Internazionali e l'Internazionalizzazione del Sistema Nazionale di Istruzione (DGAFI): Direttore Sabrina Capasso, Dott.ssa Rosaria Maria Petrella; per l'Ufficio del Consigliere Diplomatico (UCD): Dott.ssa Mariantonietta Salvucci; per la DG per gli ordinamenti scolastici, la formazione del personale scolastico e la valutazione del sistema nazionale di istruzione (DGOSV): Dott.ssa Maria Rosa Silvestro, Dott.ssa Daniela Marrocchi, Dott.ssa Maristella Fortunato, Dott.ssa Marina Imperato, Dott.ssa Diana Saccardo; per l'Unità di missione del PNRR: Dott. Andrea Bollini; Dott.ssa Silvia Bolognini; Dott.ssa Giuseppina Russo; Dott.ssa Immacolata Grimaldi; per la DG per lo studente, l'inclusione, l'orientamento e il contrasto alla dispersione scolastica: dirigente dott.ssa Paola Deiana; dirigente dott.ssa Azzurra Mottolese.

LETONIA

Eurydice Unit
 State Education Development Agency
 Valņu Street 1
 1050 Riga
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
 Austrasse 79
 Postfach 684
 9490 Vaduz

LITUANIA

Eurydice Unit
 National Agency for Education
 K. Kalinausko Street 7
 03107 Vilnius
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
 Expertos: grupo de expertos de Ministry of Education, Science and Sport, and the National Agency for Education

Luxemburgo

Unité nationale d'Eurydice
 ANEFORÉ ASBL
 48-50, rue Charles Martel
 2134 Luxemburgo
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
 Experta: Annick Spautz (MENJE)

MALTA

Ministry for Education, Sport, Youth, Research and Innovation
 Great Siege Road
 Floriana
 VLT 2000
 Contribución de la unidad:
 Experto: Louis Scerri

MONTENEGRO

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Innovation
 Vaka Djurovica bb
 81000 Podgorica
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
 Expertos: Nevena Čabrilo (Bureau for Educational Services), Anita Marić (Bureau for Educational Services), Divna Paljević (Examination Centre)

PAÍSES BAJOS

Eurydice Nederland
 Directie Internationaal Beleid
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Rijnstraat 50
 2500 BJ La Haya
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

MACEDONIA DEL NORTE

National Agency for European Educational Programmes and Mobility
 Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No 17
 1000 Skopje

NORUEGA

Eurydice Unit
 Directorate for Higher Education and Skills
 PO Box 1093
 5809 Bergen
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

POLONIA

Polish Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Varsovia
Contribución de la unidad: Magdalena Górowska-Fells
Experta: Elżbieta Neroj, Ministry of National Education

PORTUGAL

Portuguese Eurydice Unit
Directorate-General for Education and Science Statistics
Avenida 24 de Julho 134
1399-054 Lisboa
Contribución de la unidad: Margarida Leandro y Vera Caeiro, en colaboración con Directorate-General for Education (DGE), Directorate-General for Schools (DGEstE) e Institute of Educational Assessment (IAVE);
Experto: Pedro Freitas

RUMANÍA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training
Central Library
Universitatea Politehnică București
Splaiul Independenței No 313, sector 6
060042 Bucarest
Contribución de la unidad: Veronica Gabriela Chirea;
Experta: Roxana Mihail (doctora, jefa de unidad, The National Center for Curriculum and Assessment)

SERBIA

Eurydice Unit Serbia
Fundación Tempus
Žabljačka 12
11000 Belgrado
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
Expertas: Tamara Kostić, Selena Lazić

ESLOVAQUIA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Križkova 9
811 04 Bratislava
Contribución de la unidad: Martina Valuškova, Juraj Schweigert
Experto: Rastislav Rosinsky

ESLOVENIA

Ministry of Education
Education Development and Quality Office
Masarykova cesta 16
1000 Ljubljana
Contribución de la unidad: Tanja Taštanoska
Experta: Karmen Svetlik (Educational Research Institute)

ESPAÑA

Unidad Eurydice España – REDIE
Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes
Paseo del Prado, 28
28014 Madrid
Contribución de la unidad: Eva Alcayde García, Gerardo Casado Hernández, Marina Duarte Gómez, Rafael Miguel Maroto Gamero y Jaime Vaquero Jiménez;
Expertos: Contribución de las Comunidades Autónomas: José Calvo Dombón y Encarnación Castillo Antoñanzas (Aragón); David Artime García (Principado de Asturias); Claudia Lázaro del Pozo (Cantabria); Luis Domingo González Núñez (Castilla y León); Rita Ossó Torné (Cataluña); Ana Cobos Martínez, María José García Díaz, Myriam García Sánchez, María Gatón Lasheras, Miguel Ángel Gil González, Adela Rosa Lemus (Extremadura); Manuel Enrique Prado Cueva (Galicia); Fernando Bonnin Roca (Illes Balears); Gerardo Azor Martínez (Comunidad de Madrid); y Beatriz Martínez Fernández (La Rioja)

SUECIA

Eurydice Unit
Swedish Council for Higher Education
Box 4030
171 04 Solna
Contribución de la unidad: Jenny Lindström, Madelen Charyszczak

SUIZA

Eurydice Unit
Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK)
Speichergasse 6
3001 Berna
Contribución de la unidad: Alexander Gerlings

TURQUÍA

Türkiye Eurydice Ulusal Birimi
Strateji Geliştirme Başkanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Merkez Bina (4.Kat)
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
Expertos: Dr. Yusuf Canbolat, Emine Özdemir, Esra Kırkıl, Dr. Muzaffer Can Dilek, Dra. Merve Bütün, Nadir Yıldırım.

Cómo ponerse en contacto con la UE

En persona

En toda la Unión Europea hay cientos de centros Europe Direct. En Internet encontrará la dirección de su centro más cercano (european-union.europa.eu/contact-eu/meet-us_es).

Por teléfono o por escrito

El servicio Europe Direct responde a sus preguntas sobre la Unión Europea. Para ponerse en contacto con este servicio, llame al teléfono gratuito 00 800 6 7 8 9 10 11 (algunos operadores cobran por estas llamadas);

llame al número estándar +32 22999696;

rellene el siguiente formulario: european-union.europa.eu/contact-eu/write-us_es.

Cómo encontrar información sobre la UE

En Internet

En el sitio web oficial de la Unión Europea encontrará información sobre la Unión Europea en todos los idiomas oficiales de la UE (european-union.europa.eu).

Publicaciones de la UE

Las publicaciones de la UE se pueden consultar o solicitar en op.europa.eu/es/web/general-publications/publications. Podrá obtener varios ejemplares de las publicaciones gratuitas poniéndose en contacto con Europe Direct o su centro de documentación local (european-union.europa.eu/contact-eu/meet-us_es).

Legislación de la UE y documentos afines

Para acceder a la información jurídica de la UE, incluida toda la legislación comunitaria desde 1951 en todos los idiomas oficiales, visite EUR-Lex (eur-lex.europa.eu).

Datos abiertos de la UE

El portal data.europa.eu proporciona acceso a conjuntos de datos abiertos de las instituciones, organismos y agencias de la UE. Estos se pueden descargar y reutilizar de forma gratuita, para fines tanto comerciales como no comerciales. El portal también proporciona acceso a conjuntos de datos de países europeos.

Iniciativas contra el bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias.

Cambios en las políticas de la educación escolar en Europa desde 2020

Todo el alumnado de Europa debería tener la oportunidad de dominar las competencias básicas que abren las puertas al aprendizaje, a nuevas oportunidades y al futuro. La lectura, las matemáticas, las ciencias, las competencias digitales y la ciudadanía son mucho más que materias escolares: constituyen los pilares del aprendizaje a lo largo de la vida, la empleabilidad, la participación cívica y el crecimiento personal. Sin embargo, las evaluaciones internacionales recientes revelan que un número cada vez mayor de estudiantes en Europa finaliza la educación obligatoria sin alcanzar los niveles esperados en estas competencias básicas. Esto representa una seria preocupación en lo que respecta a la equidad, la calidad educativa y la capacidad de Europa para afrontar los retos del futuro.

En respuesta a esta situación, la Comisión Europea ha situado las competencias básicas en el centro de su agenda más amplia sobre educación y competencias. Este informe de Eurydice analiza cómo 37 sistemas educativos de toda Europa abordan el bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias en los niveles de educación primaria y primera etapa de educación secundaria. Se centra en las políticas adoptadas o implementadas desde el curso escolar 2020/2021.

A lo largo de siete capítulos, el informe muestra cómo los países están configurando un ecosistema de medidas de políticas: adoptando marcos estratégicos, revisando los currículos, reorganizando la enseñanza, mejorando la evaluación, reforzando el apoyo al aprendizaje, fortaleciendo el apoyo al profesorado y las prácticas inclusivas, y fomentando una mayor implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos. En el centro de este ecosistema se encuentra el profesorado, respaldado a través del desarrollo profesional, recursos pedagógicos inclusivos y la contratación de personal especializado.

En conjunto, estas medidas de políticas educativas demuestran una ambición compartida en toda Europa: garantizar que ningún estudiante se quede atrás y que la juventud pueda construir las bases sólidas que necesita para prosperar en la escuela y en la vida.

La labor de la Red Eurydice es comprender y explicar cómo se organizan los distintos sistemas educativos de Europa y cómo funcionan. La red ofrece descripciones de los sistemas educativos nacionales y estudios comparativos dedicados a temas específicos, así como indicadores y estadísticas. Todas las publicaciones de Eurydice están disponibles de forma gratuita en el sitio web de Eurydice o en formato impreso previa solicitud. A través de su trabajo, Eurydice tiene como objetivo fomentar la comprensión, la cooperación, la confianza y la movilidad a nivel europeo e internacional. La red está compuesta por unidades nacionales situadas en los distintos países europeos y está coordinada por la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA).

Para obtener más información sobre Eurydice, visite:

<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

